Актуальные проблемы современной педагогики. Пособие.

Сергей Петросович Манукян

SHOUT
SHARE
IT

- К проблеме сущности воспитания
  -
  - Литература
- Процесс обучения в системе воспитания школьников
- О воспитательном пространстве
- Понятие «воспитание» в широком и узком смысле
- Новая концепция целей урока
  -
  - Литература
- Педагогические и ученические цели урока в системе целепорождающего обучения
  -
  - Литература
- О концепции заинтересовывающего обучения

К проблеме сущности воспитания

В педагогической литературе вызывает недоумение следующее положение: «В узком смысле воспитание означает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физического развития. В таком понимании воспитание не включает в себя… обучение» (1, С. 384). Значит, если речь идет о школьном воспитании, осуществляемом только посредством внеклассной деятельности школьников, то это уже воспитание в узком смысле, а если оно осуществляется и посредством обучения, то это воспитание в широком смысле. Странно, но факт. Объясню, почему странно. Многие авторы думают так, однако все они, считая педагогику наукой о воспитании, вместе с тем, рассматривают ее как науку, состоящую из теории воспитания и теории обучения, которые считаются отдельными и самостоятельными ее разделами. Отсюда и ошибочное представление о том, что обучение бывает и не воспитывающим: при этом забывается, что обучение, по их мнению, является одним из процессов воспитания в широком смысле. В третьем томе «Педагогической энциклопедии» написано: «В ходе развития педагогики некоторые ее разделы выделились в относительно самостоятельные отрасли знания. К ним относятся теория образования и обучения (дидактика), а также теория воспитания» (3, С. 281).

Но по законам логики такая классификация означает, что теория обучения не входит в состав теории воспитания, что является непростительной ошибкой, которую повторяют многие авторы (Ю. К. Бабанский, И. П. Подласый, И. Ф. Харламов, В. Л. Сластенин, П. И. Пидкасистый) в своих учебниках, а также преподаватели в своих лекциях. Есть и такие педагоги, которые не видят никакого различия между обучением и воспитанием, считая, что это одно и то же, а различают эти понятия якобы только для удобства рассуждения (В. Кондрашов. Нужна предельная ясность. УГ, 01. 1964 г.). Однако есть и такие ученые, которые обратили особое внимание на то, что процесс обучения воспитывает, в том числе — и отрицательные качества у ученика. В одном из пособий сказано: «Трудно измерить тот ущерб, который наносит воспитанию несовершенство обучения. Оно вызывает равнодушие к знаниям, лень, привычку к небрежной работе. Для учащихся „корень учения“ не только горек, но ассоциируется у них с неприязнью к интеллектуальному труду» (8, С. 110–111).

Вот почему необходимо считать учебный процесс важнейшим

процессом положительного и отрицательного воспитания. Учитывая, что широкое понимание воспитания содержит два аспекта узкого понимания: организованное и неорганизованное воспитание, следует считать педагогику школы наукой об организованном воспитании школьников, которая состоит из двух разделов:

1. теория воспитания посредством обучения (дидактика) и 2. теория воспитания посредством внеклассной деятельности.

Для адекватного решения вопросов об организованном и неорганизованном воспитании и так называемом воспитывающем обучении, а также о воспитательном пространстве и о соотношении воспитания и обучения следует выяснить сущность процесса воспитания. В разнообразных определениях воспитания неприемлемое то, что оно представляется как результат деятельности не самих воспитуемых, а только лишь воспитателей. «В широком смысле оно (воспитание — С.М.) включает в себя всю сумму воздействий, весь процесс формирования личности…» (2, С. 384). «Воспитатель — лицо или организация, осуществляющее воспитание» (2, С. 394). «Воспитание — процесс систематического воздействия на духовное и физическое развитие личности»(15, С. 249).

«Воспитание — деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека…» (12, С. 65). «Воспитание — это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим» (11, С. 24). «В самом общем виде воспитание — это целенаправленный процесс, способствующий развитию и формированию нравственных качеств личности, тем самым влияющий на социализацию ребенка» (16, С. 88).

Во всех этих определениях отсутствует указание на деятельность того, кого воспитывают. В них ученик рассматривается как объект воздействия воспитателей, когда на самом деле он, например, на уроках не может быть таким объектом, пока не станет субъектом учебной деятельности. Иначе получается, что не существует сопротивления воспитанника, поэтому воспитатели что хотят, то и пишут «на чистой доске». В какой-то степени по-другому звучит следующее определение: «Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами

творческой деятельности, социальными и духовными отношениями» (18, С. 94). Однако это определение можно скорректировать, учитывая, что воспитанием является не педагогический процесс организации деятельности личности, а изменение личности в этой деятельности, которую организуют педагоги. Следовательно, этот процесс является процессом воспитания посредством обеспечения деятельности воспитуемых. И это так, потому что воспитывать человека — значит осуществлять намеченные изменения в нем посредством организации его деятельности. Такое представление о воспитании существует давно. Американский психолог Торндайк писал: «Слову воспитание придают различное значение, но всегда оно указывает на изменение. Мы не воспитываем кого-нибудь, если не вызываем в нем изменение» (17, С. 25). Так же думает Д. Дьюи, рассматривая воспитание как организацию детской жизни (8, С. 119).

Эти представления созвучны, так как в них воспитание рассматривается как процесс изменения человека в результате его деятельности. А ведь еще в 1967 году было признано, что воспитание осуществляется в процессе деятельности самих воспитанников: «Главное в воспитании — приобретение воспитанниками положительного опыта… Одна и та же деятельность может влиять на воспитанника по-разному в зависимости от того, как эта деятельность для него мотивирована» (8, С. 97). И далее: «Для марксистов совершенно очевидно то решающее значение, которое принадлежит во всем процессе формирования индивида его собственной деятельности. Воспитание — это самоизменение в процессе собственной жизни» (8, С. 119–121). А.С. Макаренко, утверждая, что воспитание является процессом изменения воспитанника в результате его деятельности, писал: «Нельзя воспитывать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда он мог бы проявить мужество все равно в чем — в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости» (5, С. 48, 51). Он же писал: «Передо мной ставилась прежде всего задача — воспитать. Мне дали правонарушителей со слишком яркими и опасными особенностями характера, и прежде всего передо мной ставилась цель — этот характер переделывать» (5, С. 219). И в настоящее время пишут: «Технология исходит из того, что цель обучения — изменение состояния ученика, его знаний, мыслей и чувств» (9, С. 182).

Ведь никто не может отрицать, что пока человек действует, он изменяется. «Разве есть такой миг, — пишет Э. Фромм, — который следует считать вершиной, кульминацией в

формировании личности, о котором можно с полным правом утверждать, что в этот миг человек есть именно то, что он есть, и уже теперь он никогда не станет иным? С точки зрения статистики, разумеется, возможно такое утверждение о многих людях. Но можно ли отнести это к каждому человеку вплоть до его смерти, и сам он может ли сказать о себе, что не стал бы другим, если бы дольше прожил на свете?» (19, С. 512–513). «Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает… все, что служит строительным материалом для развития и становления личности». «Деятельность — основа, средство и решающее условие развития личности» (14, С. 100).

«В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие личности человека» (11, С. 91). Известно, что это всегда новообразования в личностной структуре, которые родились в процессе деятельности. В этих определениях важно следующее: человек воспитывается в результате своей мыслительной и практической деятельности. Главное — это его деятельность и то, что он субъект деятельности. Чтобы обосновать правильность этого положения, имеющего методологическое значение, обратимся к различным определениям: «Воспитывают все… Со всем сложнейшим миром окружающей деятельности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка. Весь этот хаос… создает в каждый данный момент определенные изменения в личности ребенка» (6, С. 14). Многие авторы, думая так же, всегда подчеркивают, что человек изменяется только в своей деятельности: «Для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями» (4, С. 102). Когда авторы пишут, что: «Воспитание — объективно-закономерный исторический процесс», это значит признание того, что оно происходит и без вмешательства так называемых воспитателей. А такое определение, что «педагогическая деятельность — сознательная целенаправленная деятельность взрослых…, направленная на осуществление руководства процессом воспитания детей» (4, С. 57), уже означает, что воспитатели должны управлять объективным процессом изменения личности. Все это говорит о том, что все-таки многие авторы считают воспитание объективным процессом изменения личности, который происходит в результате деятельности человека. Именно

это представление, на мой взгляд, соответствует действительности.

Для обоснования такого понимания сущности воспитания, которое осуществляется в любой человеческой деятельности, являясь ее неизбежным результатом, методологическое значение имеет знание о воспитательных результатах деятельности. О воспитательных результатах писал и К. Маркс, отмечая, что человек воздействует на внешнюю природу и, изменяя ее, в то же время изменяет свою собственную природу: «В самом акте воспроизводства, — пишет он, — изменяются не только объективные условия, так что, например, деревня становится городом, заросли — очищенным полем и т. д., но изменяются и сами производители, вырабатывая в себе новые качества, развивая и преобразовывая самого себя благодаря производству, создавая новые силы и новые представления, новые способы общения, новые потребности и новый язык (7, С. 188). Этот объективный процесс и есть процесс воспитания. Деятельность, организованная с целью получения воспитательных результатов, фактически является педагогической для педагога и учебной для воспитанника. Учебно-трудовая деятельность отличается от трудовой тем, что целью ее организатора является воспитательный результат, т. е. формирование определенных качеств личности. А в трудовой деятельности целью ее организатора является производимый продукт, товар, изменение во внешнем мире. Таким же образом отличаются друг от друга учебно-эстетические и эстетические, учебно-познавательные и познавательные и т. п. виды деятельности».

В психологической литературе объектом внимания стал процесс становления человека в деятельности. Об этом пишет С.Л. Рубинштейн: «Подлинным достижением человека считается не только то, что откладывается вне его, в тех или иных порожденных им объектах, но и в нем самом. Создавая что-либо значительное, человек и сам растет, в творческих доблестных делах человека важнейший источник его роста» (3, С. 128). Накопленные исследователями педагогические, философские и психологические знания о внутренних, т. е. воспитательных результатах человеческой, и не только человеческой, деятельности, вынуждают рассматривать воспитание как процесс возникновения результатов человеческой деятельности в виде личностных изменений. Во всех видах деятельности человека функционирует этот процесс независимо от желания ее организатора. Это является объективно-закономерным процессом. Он или управляется или не управляется организаторами деятельности, дает положительный

или отрицательный продукт в виде качества личности, но всегда он существует. Об этом и свидетельствует деятельностный подход. Значит, нет деятельности, в которой не функционировал бы механизм воспитания, т. е. становления человека, и нет воспитания без деятельности, т. е. не существует воспитание вне деятельности человека.

Все это вынуждает думать таким образом: все виды деятельности фактически являются воспитанием человека, следовательно, воспитание не процесс передачи общественно-исторического опыта новым поколениям или специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие педагогов или воспитателей на воспитуемого с определенной целью, и не целенаправленная деятельность педагога, как утверждается во всех учебниках и учебных пособиях. Такое утверждение объясняется и тем, что во всех подобных характеристиках воспитание считается лишь процессом организованным, с положительным содержанием и развивающим для человека значением. Кроме того, считается, что воспитывают только старшие младших. На самом деле воспитание — это процесс многосодержательного изменения в духовном и физическом мире человека, его облике в результате всей мыслительной и практической деятельности. Посредством деятельности человек вносит заметные и незаметные изменения во внешний мир, тем самым этим процессом произвольно или непроизвольно вносятся определенные изменения в духовный и физический мир личности.

Литература

1. Болдырев Н. И. Воспитание // Пед. энц. Т. 1. 1964.
2. Воспитатель // Пед. энц. Т. 1. 1964.
3. Вульфсон Б. Л. Педагогика. Пед. энц., т. 3, 1966.
4. Леонтьев А. Н. Сознание. Деятельность. Личность. М., 1977.
5. Лихачев Б. Т. Педагогика. М., 2000.
6. Макаренко А. С.О Коммунистическом воспитании. М., 1956.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 23.
8. Общие основы педогогики. Под. ред. Королева Ф. Ф., Гмурмана В. Е., 1967.
9. Педагогика. Учебное пособие / Под. ред. Пидкасистого П. И. М., 1989.
10. Плутарх. Сочинения. М., 1968.
11. Подласый И. П. Педагогика. М., 1999.
12. Психологический словарь. М., 1990.
13. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
14. Сластенин В. А. и др. Педагогика. М., 1998.
15. Советский энциклопедический словарь. 1990.
16. Социальная педагогика. М., 2000.ъ
17. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1990.
18. Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1998.
19. Эрих Фромм. Психоанализ и этика. М., 1998.

Процесс обучения в системе воспитания школьников

Уроки физкультуры — это уроки физического воспитания. Они способствуют нравственному, эстетическому… воспитанию, однако главное для них — это обеспечение развивающего физического воспитания. Здесь ясно, что процесс обучения является процессом воспитания. Если существуют умственное, нравственное, физическое… воспитание, то уроки физкультуры в системе организованного воспитания обеспечивают в основном физическое воспитание. То же самое можно сказать в отношении уроков живописи и музыки. Их цель — эстетическое воспитание. Следовательно, можно сказать, что процесс обучения на этих уроках фактически является процессом физического и эстетического воспитания. Ясно, что результаты этих уроков проявляются на уровнях физической и эстетической воспитанности. Здесь не то что учат и воспитывают, а учат, чтобы воспитать. История педагогики показывает, что с древних времен все великие представители этой науки безоговорочно считали обучение важнейшим процессом воспитания, имеющим судьбоносное значение как для государства, так и для каждой личности. В советской официальной педагогической науке формировался иной подход, согласно которому воспитание и обучение все-таки разные процессы по содержанию и методам. И в настоящее время во всех учебниках особо подчеркивается это. Например, в одном из учебников глава 6-ая озаглавлена «Сущность воспитания как педагогического процесса, его общие закономерности и принципы» (15, С. 88). А 9-ая глава озаглавлена «Сущность процесса обучения, его задачи и внутренняя структура» (15, С. 152). А в другом учебном пособии есть глава 12-ая под названием «Обучение в целостном педагогическом процессе» и глава 14-ая под названием «Воспитание в целостном педагогическом процессе» (14, С. 186, 226). Этот очень опасный подход дошел до той степени, что, например, появилось утверждение о том, что обучение не воспитывает. Оказывается, понятие «воспитывающее обучение» часто отвергается не потому, что оно предполагает существование невоспитывающего обучения, а потому, что обучение вообще не воспитывает. Автор последнего утверждения В. В. Кумарин уверен и старается доказать, что так думали Ян Амос Коменский, Дж. Локк, а также А. С. Макаренко. Известно, что понятие «воспитывающее обучение» ввел в оборот немецкий философ и педагог И. Гербарт

(1776–1841).

Критика В. В. Кумариным «воспитывающего обучения» построена на том, что весь его смысл как будто заключается в словесном воспитании. «По нашему глубокому убеждению, — пишет он, — широко принятое у нас словесное воспитание, т. е. бесконечное разглагольствование о разных хороших вещах, без сопровождающей гимнастики поведения, есть самое преступное вредительство» (5, С.42). По его мнению, сторонники «воспитывающего обучения» нашли в нем свой идеал — в одном приеме решать учебные и воспитательные задачи. Подробнее об этом поговорим позже или в другой раз, однако обратим внимание на данную позицию, так как, на наш взгляд, тут кроется одна из важных педагогических причин бедственного положения учебного процесса. В. В. Кумарин абсолютно не согласен с тем, что в процессе обучения формируется и воспитывается сознание учащихся, их воля и характер, дети приобретают определенные навыки и привычки общественного поведения, у них воспитываются моральные чувства и эмоции, что воспитывающему обучению принадлежит основная роль в общем процессе формирования личности ученика (5, С. 41). Согласно В. В. Кумарину, «воспитывающее обучение» праздновало окончательную победу, и факт его торжества был зафиксирован в 4-х томной «Педагогической энциклопедии», где написано: «Воспитывающее обучение — это обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков и формированием их личности. Воспитывающее обучение — дидактический принцип, находящий отражение в содержании, формах и методах обучения. В советской школе в процесс воспитывающего обучения решаются основные задачи коммунистического воспитания» (9, С. 399).

В. В. Кумарин не согласен с авторами этих двух представлений. Почему? Давайте посмотрим, что не соответствует действительности в этих представлениях о роли обучения в деле воспитания личности ученика. Разве процесс обучения не участвует в формировании сознания, воли, характера, чувств и привычек общественного поведения? Разве этим процессом в какой-то степени не достигается связь между приобретенными учащимися знаниями, умениями, навыками и формированием их личности? Разве не имеют воспитательное значение содержание, методы и формы обучения? Разве можно отрицать, что в школе основная роль в общем процессе формирования личности ученика принадлежит процессу обучения, более десяти тысячам урокам, на которых ученик занимается разными видами деятельности. Конечно, нельзя

утверждать, что в школе решаются все задачи воспитания, однако нельзя и отрицать, что школа, особенно своим процессом обучения, оказывает решающее влияние на воспитание.

Если в этих цитатах вместо словосочетания «воспитывающее обучение» написать «обучение», а словосочетание «основные задачи коммунистического воспитания» заменить словосочетанием «основные задачи школьного воспитания», то все будет в порядке. Да, в школе основное воспитание учащихся осуществляется на уроках. Здесь необходимо особо отметить, что оно может быть со знаком «плюс» и «минус», т. е. воспитание может быть положительным и отрицательным. Написав, что сегодня, когда школа лежит на дне пропасти, роль стандартов и их покровительницы — концепции «воспитывающего обучения» не вызывает сомнения (5, С. 42), Кумарин обвиняет сторонников «воспитывающего обучения» в том, что они ошибаются, думая, что обучение может воспитывать школьника, что можно надеяться и на него в деле воспитания. Методологическая ошибка В. В. Кумарина заключается в том, что, по его мнению, не каждая деятельность воспитывает ее субъекта, и воспитание имеет только положительную направленность. Когда он приводит цитату из книги Гурлитта, что «сами учителя признают, что ученики только ленью, только хитростью и рассеянностью защищают свой организм от переутомления физического и умственного» (2, С. 28), почему-то не признает, что это и есть процесс отрицательного воспитания, иначе он не написал бы: «Повторяю самые известные факты… После начальной школы у половины детей пропадает желание учиться — отсюда массовый исход на улицу, рост детской преступности, наркомании» (4, С. 4). Такое происходит потому, что уроки своим содержанием и процессом формируют негативное отношение к себе. Ведь это тоже воспитание. По В. В. Кумарину, корни «воспитывающего обучения» находятся в трудах древних греков. Он убежден, что они ошибались, думая, что обучение не только дает знания, но и воспитывает: на такой основе, будто, была создана вся педагогическая концепция Сократа. Она была представлена Платоном в «Протагоре»: «А потом, когда посылают их (детей) в школу, то приказывают учителям гораздо более заботиться о благочинии детей, нежели о их азбуке и кифаре: учителя об этом именно и заботятся, и когда дети научились грамоте и готовы понимать написанное, как прежде знали только звуки, — кладут они им на скамейки читать стихотворения хороших поэтов и заставляют их выучивать, — а там много вразумлений, много рассказов, назидательных и похвал, и прославлений древних доблестных мужей, чтобы ребенок, соревнуясь, подражал им и

стремился стать таким же» (13, С. 31).

Согласно историку П. Соколову, концепция Сократа проросла в европейской педагогической концепции под названием «воспитывающего обучения» (15, С. 25). Полностью соглашаясь с П. Соколовым, В. В. Кумарин пишет: «Прошло более тысячи лет со времени Сократа, прежде чем Коменский отважился, подобно Галилею, усомниться в реальности „воспитывающего обучения“ и как бы ненароком обронил в „Великой дидактике“ многозначительную реплику: „Добродетель развивается посредством дел, а не посредством болтовни“» (3, С. 324). Здесь необходимо отметить следующее. Выступая против стандартов в образовании, В. В. Кумарин убежден, что стандарт и является основой «воспитывающего обучения», который фактически утверждает, что чем больше знает ученик, тем лучше воспитан. Сказанное В. В. Кумариным абсолютно не соответствует действительности. Ведь еще древние греки утверждали, что многознание уму не учит. В главе о методах нравственного воспитания Коменский предлагает «шестнадцать правил искусства развивать нравственность, особенно необходимые юношеству виды мужества: благородное прямодушие и выносливость в труде. Так как жизнь придется проводить в общении с людьми и деятельности, то нужно научить детей не бояться человеческого лица и переносить всякий честный труд, чтобы они не стали нелюдимыми или мизантропами, тунеядцами, бесполезным бременем земли. Добродетель развивается посредством дел, а не посредством болтовни» (3, С. 324).

Как видим, здесь проблема представлена не так, как ее понимает В. В. Кумарин, т. е. обучение не считается болтовней, следовательно, и не является воспитывающим. Более того, Коменский здесь же пишет: «Следует заботиться о том, чтобы искусство внедрять настоящим образом нравственность и истинное благополучие было поставлено надлежащим образом в школах, чтобы школы вполне стали, как их называют, „мастерскими людей“ (3, С.222). Глава 6-ая озаглавлена „Человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование“ (3, С. 204). Вся критика Коменского против существуюшей в его время школы имеет целенаправленный характер, т. е. если освободить ее от недостатков, тогда учебный процесс станет процессом формирования личности. Это была конструктивная критика. Вот почему Коменский пишет: „Учить основательно, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию“ (3, С. 164). „До сих пор не было школ, вполне соответствующих

своему назначению. Такой я называю школу, которая являлась бы истинной мастерской людей“ (3, С. 223).

Когда Коменский пишет, что в нынешних школах умы учеников заполняются шелухой слов, пустой, попугайской болтовней, отбросами и чадом мнений» (3, С.224), то это не значит, что он против школы вообще. Написав, что дидактика есть теория обучения (С. 164), он считает, что эта наука необходима «Для государства — по приведенному ранее свидетельству Цицерона. С этим согласно знаменитое выражение Диогена-пифагорейца (у Стобея): „Что составляет основу всякого государства? — Воспитание юношей“ (С. 180). Обратим внимание — новая теория обучения поможет воспитанию юношества. Можно ли после этого говорить, что Коменский не признавал воспитательных возможностей обучения и важности их осуществления? Так что не соответствует действительности утверждение В. В. Кумарина, о том, что Коменский не признавал воспитательного значения учебного процесса. Наоборот, придавал этому огромное значение и считал обучение важнейшим процессом воспитания, а не представлял обучение и воспитание как отдельные процессы.

Для обоснования своего утверждения о том, что обучение не является процессом воспитания, В. В. Кумарин обращается к Локку. „Сомнение овладевало и Локком. Он указал на то, что воспитание надо отличать от обучения и оценивать воспитание важнее, чем обучение“ (4, С. 9). Давайте посмотрим, что пишет Локк: „Вы, может быть, удивитесь, что я ставлю учение на последнее место, особенно, если скажу вам, что придаю ему наименьшее значение… Обычно главным образом вопрос об учении вызывает оживленнейшие обсуждения… и почти только этот вопрос и имеется в виду, когда люди говорят о воспитании, как будто вся цель последнего заключается в изучении одного-двух языков. Я вовсе не отрицаю, что обучение наукам очень способствует развитию и добродетелей, мудрости в людях с хорошими духовными задатками, но также необходимо согласиться с тем, что в других людях, не имеющих таких задатков, оно ведет лишь к тому, что они становятся еще более глупыми и дурными людьми. Я говорю это с тем, чтобы вы размышляли о воспитании вашего сына и, подыскивая для него учителя или воспитателя, не имели в своих мыслях только латынь и логику… Ищите человека (учителя — С.М.), который знал бы, как можно благоразумно сформировать характер мальчика. Это самое главное, если вы хорошо позаботитесь об этом, то к этому можно присоединить также и учение“ (12, С. 169–170). Сказанное Локком не означает, что он тоже усомнился в реальности

„воспитывающего обучения“. Просто он считает, что нельзя все надежды связывать только с обучением, при этом с таким обучением, которое содержит лишь маленькую дозу латыни и греческого языка. Если В. В. Кумарин уверен, что Локк не считает обучение воспитывающим фактором, то исследователь педагогического наследия Локка В. М. Кларин думает иначе. „Локк считает, что обучение, как составная часть воспитания, подчиняется его общим целям и задачам, являясь средством их реализации“ (12, С. 399). Подтверждением правильности своего утверждения о том, что обучение и воспитание — разные явления, что не существует воспитывающего обучения, В. В. Кумарин считает педагогические взгляды А. С. Макаренко: „Проблема воспитания, о которой сегодня так много говорят и которая обрела остроту и актуальность, давно решена нашим соотечественником“ (4, С. 4). Да, решена, но не так, как думает В. В. Кумарин. По его мнению, А. С. Макаренко в своем докладе „Цель воспитания“ нанес удар воспитывающему обучению, когда сказал, что Гербарт почитался не только нашей, но и царской официальной педагогикой как автор так называемого „воспитывающего обучения“ (6, С. 329). Но почему А. С. Макаренко говорил о Гербарте? Дело в том, что когда в своей книге „Педагогическая поэма“ А. С. Макаренко протестовал против слабости педагогической науки, его стали обвинять в неуважении к теории, к науке. Тогда он в докладе „Методические принципы воспитательной работы“, представленном на всероссийском совещании по педагогическим наукам (апрель, 1937 г.), сказал следующее: „Но вот предо мной специальный доклад о методах воспитания. В докладе не упоминается ни одно ученое имя. Только в некоторых местах проглядывают уши известного немецкого педагога Гербарта, который, между прочим, почитался и царской официальной педагогикой как автор так называемого „воспитывающего обучения“ (6, С. 328–329). Дело в том, что в этой статье А. С. Макаренко абсолютно не затрагивал вопросы воспитания посредством обучения, как уверенно пишет В. В. Кумарин. Здесь речь идет о школьной дисциплине, о поведении учеников вне уроков. Тем не менее в статье сказано: „Каждый хороший, каждый честный учитель видит перед собой большую политическую цель воспитания гражданина и упорно борется за достижение этой цели“ (там же, С. 337). А такая работа делается и на уроках посредством обучения.

По глубокому убеждению В. В. Кумарина, А. С. Макаренко вообще не признавал „воспитывающее обучение“ и не применял такое в своей деятельности. Вот каким образом он обосновывает это. Защищая „воспитывающее обучение“, которое оправдывало

стандарт, профессор П. Н. Шимбирев обвинил Макаренко в том, что тот“ в своих воспитательных мероприятиях не использовал в качестве эффективного воспитательного средства процесс обучения», что «обучение в колонии не являлось воспитывающим». Отсюда характерные для Макаренко поиски какой-то особой техники воспитания, «действующей независимо от обучения» (УГ, 1940 г., 2 июля). По мнению Кумарина, эта критика была саморазоблачительной, так как ее автор фактически утверждал, что А.С. Макаренко не признавал существования «воспитывающего обучения». Если бы он признавал и применил бы это, то не потребовалось всего того, без чего ни колония им. Горького, ни Коммуна им. Дзержинского никогда бы не состоялись, как не состоялась бы и сама теория Макаренко (5, С. 14). А вот как думает сам А. С. Макаренко: «Труд без идущего рядом образования… не приносит воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом» (6, С. 112). «Я вскоре пришел к убеждению, что в системе трудовой колонии школа является могучим воспитательным средством… твердо убежден, что перевоспитание настоящее, полное перевоспитание, гарантирующее от рецидивов, возможно только при полной средней школе» (6, С. 108). «Вообще я считаю, что перековка характера и перевоспитание правонарушителя возможно только при условии полного среднего образования» (6, С. 204). Так же думал и Песталоцци: «Без образования… расчет на какую-либо повышенную культуру народа, даже в самом отдаленном будущем, является химерой» (12, С. 355). Изданные труды А. С. Макаренко показывают, что процесс обучения он считал важнейшей частью общего процесса воспитания, т. е. никогда не представлял воспитания без обучения.

Макаренко выступал против их отождествления: «Есть убеждение, что никакой особенной, отдельной методики воспитательной работы не нужно, что методика учебного предмета должна заключать в себе всю воспитательную мысль, я с этим не согласен. Я считаю, что воспитательная область чистого воспитания — есть в некоторых случаях отдельная область, отличная от методики преподавания. Что меня в этом убеждает? В Советской стране воспитанию подвергается… каждый гражданин на каждом шагу. Подвергается воспитанию либо в специально организованных формах, либо в формах широкого общественного воздействия. Каждое наше дело, каждая кампания, каждый процесс в нашей стране всегда сопровождается не только специальными задачами, но и задачами воспитания» (6, С. 107). «Все-таки и теперь остаюсь при убеждении, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно

независимую от логики образовательной. И то, и другое — методика воспитания и методика образования — по моему мнению, составляют два отдела: более или менее самостоятельных отдела педагогических наук. Разумеется, эти отделы органически должны быть связаны» (6, С. 109). При чтении этих строк невольно предполагаешь, что их автор, употребляя термины «методика образования» и «методика воспитания», все-таки не считает обучение процессом воспитания. Однако после этих строк он пишет: «Разумеется, всякая работа в классе есть всегда работа воспитательная. Но сводить воспитательную работу к образованию я считаю невозможным» (С. 109). Понятно, что методика воспитания посредством обучения отличается от методики воспитания посредством внеучебной деятельности. Макаренко процесс обучения тоже считает воспитанием, но не сводит все воспитание к обучению. Главное здесь то, что великий педагог считает обучение важнейшим процессом воспитания. Так думал и Ж. Ж. Руссо: «Вы отличаете учителя от воспитателя — новая нелепость. Разве вы отличаете ученика от воспитанника?» (12, С. 212). Критикуя гербартовское «воспитывающее обучение», В. Кумарин с присущей ему иронией пишет: «Расшифровка этой формулы (Из мыслей вытекают чувствования, а из них — принципы и поступки.- С.М.) простая: начинаем учебные дисциплины „воспитывающими“ текстами, и процесс воспитания „пошел“. Даже математику можно сделать „воспитывающей“, что уж говорить об истории или литературе?» (4, С. 5).

Неужели он на самом деле уверен, что уроки математики не воспитывают? Вот что пишет Дж. Локк об этом: «Если вы хотите, чтобы человек хорошо рассуждал, вы должны приучать его с ранних лет упражнять свой ум в изучении связи идей и в прослеживании их последовательности. Ничто не способствует этому в большей степени, чем математика, которую поэтому должны, по моему мнению, изучать все, кто имеет время и возможность… чтобы стать разумными существами» (12, С. 181). Как можно писать о Макаренко и в то же время утверждать, что уроки истории и литературы не воспитывают? Ведь сам Антон Семенович прямо пишет: «История, конечно, воспитывает. Воспитывают и литература, и математика, но нет никакого права ограничивать воспитательный процесс классной работой» (7, С. 158). А в статье «Учитель словесности» А. С. Макаренко пишет: «С юношеских наших дней отдельная, какая-то особенная, светлая и тревожная память осталась о „Слове“, вспоминали о „Слове“ с неожиданным непонятным удивлением, с необъяснимой теплотой и благодарностью неведомому, чудесному поэту, полному страсти

и очарования, искренности и красоты, мужества и торжественности. Собственно говоря, в то время мы не могли различить, объясняется наше впечатление могучей силой самого „Слова“ или силою души нашего преподавателя словесности. Читал он просто, без приемов декламаторских, но он умел незаметно вложить в каждое слово столько чувства, такую убежденность, что древнее слово неожиданно хватало за сердце» (8, С. 115–117).

Обратим внимание и на то, что В. В. Кумарин с положительной оценкой приводит следующие строки проф. С.С. Белоусова: «Часть научных работников считает, что… педагогический процесс, мол, един, и поэтому нельзя отрывать задачи воспитания от задач обучения. Трудно сказать, чего больше в этой „теории“ — недомыслия или злого умысла?» (УГ, 1940 г., 28 июля). По комментарию Кумарина, С. Белоусов особое внимание обратил на то, что новые теоретики решают проблему единства обучения и воспитания путем отождествления этих разных сторон единого педагогического процесса. Во-первых, никто не отождествляет их: ни древние греки, ни Гербарт, ни советские педагоги. Во-вторых, да, они разные, однако в другом смысле. Обучение является одним из процессов воспитания, т. е. оно — явление частное, а воспитание — общее. Это не означает, что обучение существует отдельно от воспитания и что существуют методы обучения и методы воспитания, как представляют все учебники педагогики без исключения. Об этом свидетельствуют такие заглавия разделов в учебниках: «Раздел II. Дидактика. Раздел III. Теория воспитания» (10). Раздел второй. Теоретические основы обучения (дидактика), «Раздел третий. Теоретические и методические основы воспитания» (16). (Тема 5-ая — Системы воспитания… Тема 6-ая — Обучение и учение) (1). Методы обучения, фактически являясь методами воспитания, не охватывают все методы воспитания, просто составляют отдельную группу методов воспитания. Например, в школе существуют методы преподавания и методы организации внеклассной деятельности учащихся. В колонии Макаренко тоже была такая практика, однако там вторая группа методов была более внушительной и разнообразной, чем в обычной школе. А. С. Макаренко никогда не отделял обучение от воспитания, что имеет очень важное, даже методологическое значение. Оно важно особенно сейчас, когда почти во всех учебниках и учебных пособиях по педагогике обучение и воспитание рассматриваются как отдельные процессы.

Распространенная, но, на наш взгляд, ошибочная точка зрения, изложена в учебнике И. Ф. Харламова.: «Воспитание в его

широком понимании включает в себя, как известно, два взаимосвязанных процесса — обучение и формирование у учащихся социальных и духовных отношений. Находясь в органическом единстве, они, однако, имеют много специфических особенностей и отличий. Вот почему в педагогике специально исследуются по существу две научные дисциплины — обучение и воспитание» (16, С.131). Но ведь это означает, что обучение не является процессом воспитания. Когда Макаренко говорит о методике воспитания и методике обучения, которые составляют самостоятельные отделы педагогической науки, то фактически подразумевает методику воспитательной работы посредством обучения и методики воспитательной работы во внешкольной деятельности. Он употребляет понятие «методика преподавания», так как это и есть название данной области педагогической науки. Однако это не означает, что, например, преподавание физкультуры не есть методика физического воспитания учащихся. И хорошо, что все-таки есть педагоги, думающие именно так. Вот один такой факт: «Преподавание — это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. По большому счету, педагогическая и воспитательная деятельность — понятия тождественные» (11, С. 27).

Обобщая все изложенное, можно сказать, что глубоко ошибаются те ученые, которые стараются доказать, что обучение не воспитывает, что так думали даже великие педагоги. В действительности же воспитание — это процесс приобретения и потери определенных качеств человеком, который происходит в результате его деятельности. Все личностные качества человека формируются в процессе его деятельности, в которую он включается по разным причинам. Любая деятельность формирует качества, которые необходимы для ее выполнения, устраняя те, которые мешают ее совершению или не используются в этой деятельности. Значит, любая деятельность фактически является процессом воспитания, независимо от того, желают ли этого ее организаторы или нет, организовали ее для воспитания или с другими целями, это организованная или не организованная деятельность. Такое представление о воспитании имеет методологическое значение и помогает правильно ориентироваться в самых запутанных вопросах, одним из которых является вопрос о так называемом «воспитывающем обучении»: существует ли такой феномен и в каких соотношениях находятся между собой воспитание и обучение? Если считать, что человека воспитывает вся жизнь и он воспитывается в течение всей своей жизни, то невольно приходится признать, что процесс обучения

тоже воспитывает. А если считать, что воспитание является целенаправленным и организованным, тем более с положительным содержанием, процессом, то можно сделать вывод о том, что обучение не всегда воспитывает. Но это не соответствует действительности. Убежденность в том, что любая деятельность воспитывает человека, вынуждает признать, что процесс обучения является одним из процессов воспитания. Тогда логично предположить, что «воспитывающее обучение» — пустое понятие, так как оно предполагает существование невоспитывающего обучения, что исключается.

На практике получается что-то странное. Обучение — самый важный процесс воспитания в школе, но оно вообще не рассматривается как воспитание; когда проверяют результаты обучения, то абсолютно забывают о результатах умственного, нравственного, эстетического и других видов воспитания. Прав В. В. Кумарин, что за воспитанность учеников со школы никто не спрашивает и само собой разумеется ни гроша не платит (5). Странно, что везде и всюду пишут о трех целях урока — образовательной, воспитательной и развивающей, однако при проверке результатов имеется в виду только образовательная цель. Необходимо отказаться от такого, можно сказать, вредного подхода к обучению. Управлять процессом обучения, планировать и организовывать этот процесс следует таким образом, чтобы обеспечить развивающее воспитание посредством обучения. Следует подумать и о том, как можно проверять и оценивать уровень воспитанности ученика, давая общую оценку результатам обучения. Итак, обобщая все сказанное, можно сделать следующее заключение: обучение всегда есть процесс воспитания, независимо от того, хотят этого или не хотят его организаторы — учителя.

Литература

1. Вульфов Б. З., Иванов В. Основы педагогики. М., 1999

2. Гурлит. О воспитании. СПб., 1991

3. Коменский Ян Амос. Избр. пед. соч. 1955

4. Кумарин В. В. Макаренко и современная школа // Школьные технологии. М. 1998 № 5.

5. Кумарин В. В. Педагогика стандартности или почему детям плохо в школе. М., 1996

6. Макаренко А. С. Соч. Т. 5. 1951

7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. Т. I. 1977

8. Макаренко А. С. Учитель словесности // Макаренко А. С. Соч. Т. 7. М., 1952

9. Моносзон Э. Н. Воспитывающее обучение // Пед. энциклопедия. М., 1964 г., т. I.

10. Педагогика / Под ред. Пидкасистого П. И. М., 1998
11. Педагогика / Под ред. Сластенина В. А. М., 1998
12. Педагогическое наследие. М., 1987
13. Платон. Протагор. М., 1994
14. Сластенин В. А. Педагогика. М., 2000
15. Соколов П. История педагогических систем. СПб., 1913
16. Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1998

О воспитательном пространстве

В. Е. Гмурман еще в 1967 г. писал о педагогической науке: «Является ли ее предметом воспитание в широком смысле этого слова или только преднамеренно организованная воспитательная работа?».

Ответить на этот вопрос можно словами А. С.Макаренко: «Настоящая педагогика — это та, которая повторяет педагогику всего нашего общества» (2, С. 106). Приводя эти строки, В. Е. Гмурман пишет, что «тем самым решается вопрос о соотношении между „педагогикой школы“ и „педагогикой жизни“» (2, С. 118). Обратим внимание на следующие строки В. Е. Гмурмана: «Теория педагогики (во всяком случае на современной стадии ее развития) не решает проблему организации жизни общества. Ее предмет — воспитание, образование и обучение, организуемые в семье, в учебно-воспитательных и культурно-просветительных учреждениях» (С. 118). А какая наука должна заниматься вопросами неорганизованного воспитания?

Ведь существует огромное воспитательное пространство, где мало кто занимается организацией воспитания или вообще никто не занимается, но воспитание существует в своем неорганизованном виде и часто имеет отрицательную направленность. Его результаты — ранняя преступность и проституция, наркомания, низкая общая культура, воинствующее сектантство и национализм, агрессивность людей, утрата собственного достоинства, отсутствие патриотизма и т. д. Такое положение в любой стране угрожает ее национальной безопасности. У нас этому способствуют нарастающая безработица, низкий уровень жизни, разнообразные проделки некоторых чиновников, деятельность разносодержательных сект, пропаганда насилия, проституция и вседозволенность через телевидение и журналы, беспризорность, бесперспективность жизненного пути и т. д. К сожалению, такое огромное воспитательное пространство не стало предметом педагогической науки. Это обусловлено тем, что это пространство не считают воспитывающим. По результатам исследования Н. Л Селиванова, воспитательное пространство рассматривается только как педагогически организованная среда (Л. Н. Новиков), как часть среды, где господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю. С. Мануилов), как сеть педагогических событий (Д. Григорьев). Приводя эти представления о воспитательном пространстве, Н. Л. Селиванов полностью соглашается с их авторами (4). Но ведь воспитание

человека осуществляется везде и всюду, в течение всей его жизни. Об этом четко и ясно написал А. С. Макаренко: «Нет ни одного акта, ни одного слова, ни одного факта в нашей истории, которые, кроме своего прямого хозяйственного или военного, или политического значения, не имели бы и значения воспитательного, которые не были бы вкладом в новую этику и не вызвали бы нарастания нового морального облика» (3, С. 48). Это значит, что существующее неорганизованное воспитание и достижение педагогической мысли о нем игнорируются нынешней официальной наукой. Если пишут о необходимости создания воспитательного пространства, то предполагается, что существует и невоспитательное пространство, что неверно, даже если исходить из понятия «воспитание в широком смысле». Просто необходимо употреблять понятие «положительно воспитывающее пространство», что уже предполагает и существование отрицательно воспитывающего пространства (казино, часть телепередач, лотерея, улица и т. д.). Если существует и такое пространство, то педагогическая наука и государство не имеют права терпеть произвол в нем, занимаясь всерьез вопросом его сужения до возможного предела. В данном случае педагогическая наука должна иметь отдельную отрасль знаний о неорганизованном воспитании для выявления его отрицательных результатов и механизмов, затем на основе полученных результатов разработать пути сокращения этого пространства за счет расширения пространства организованного. Например, сделать все телепередачи положительно воспитывающими.

Литература

1. Обшие основы педагогики / Под ред. Гмурмана В. Е. М., 1967.

2. Макаренко А. С. Соч. Т. 5. М.

3. Макаренко А. С. О Коммунистическом воспитании. М., 1956.

4. Теоретические исследования в 1999 г. М., 2000.

Понятие «воспитание» в широком и узком смысле

В педагогической науке признано, что существует и неорганизованное воспитание, т. е. влияние повседневной жизнедеятельности ребенка на его формирование. Вот как пишет об этом историк М. Ф. Шабаева: «В первобытном обществе ребенок воспитывался в процессе своей жизнедеятельности, в участии в делах взрослых, в повседневном общении с ними. Мальчики участвовали вместе со взрослыми мужчинами в охоте, рыбной ловле, в изготовлении оружия… Когда возникла необходимость в организованном воспитании, родовая община поручила воспитание подрастающего поколения наиболее опытным людям» (1, С. 8).

Значит, принято думать, что в воспитании молодого поколения участвуют все, кто окружает его, с чем и с кем он общается, что видит и слышит. В добавление к этому возникло организованное воспитание, осуществляемое опытными людьми. В древней Спарте не строили крепостные стены вокруг города, чтобы не надеяться на них, а только — на свои силы и умение сражаться, чтобы всегда быть готовым вступать в бой. Ж. Ж. Руссо считал, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество, поэтому задача воспитателя — гармонизировать действие этих факторов. Многочисленные факты говорят о том, что с давних времен в педагогике признано существование неорганизованного воспитания. Вот что пишет историк Н. А. Константинов по этому поводу: «Гельвеций полагает, что человек является воспитанником всех окружающих его предметов, тех положений, в которые его ставит случай, и даже всех происходящих с ним случайностей. Такая трактовка ведет к переоценке стихийных факторов и недооценке организованного воспитания в формировании человека» (1, С. 55–56).

К. Гельвеций утверждает: «Новые и главные воспитатели юноши — форма правления государства, в котором он живет, нравы, порождаемые у народа этой формой правления» (1, С. 54). Комментируя эти мысли, К. Маркс пишет, что под воспитанием Гельвеций «понимает не только воспитание в обычном смысле этого слова, но и совокупность всех условий жизни индивидуума…» (3, С. 147). «В своей действительности она (сушность человека — С.М.) есть совокупность всех общественных отношений» (4, С. 3). Написав это, К. Маркс признавал

существование того воспитания, о котором говорил Гельвеций. Все это подтверждает, что в какой-то степени признается существование и неорганизованного воспитания. Уже у К. Д. Ушинского сказано об этом четко и обоснованно. «Мы ясно осознаем, что воспитание, в тесном смысле этого слова, как преднамеренная воспитательная деятельность — школа, воспитатель и наставник… вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий» (8, С. 18).

Из вышесказанного следует, что в педагогике признано существование преднамеренного и непреднамеренного воспитания, т. е. организованного и неорганизованного воспитания. Такое понимание развивает Н. К. Крупская, говоря о воспитании в узком и широком смысле: Воспитание в узком смысле слова кратко определялось ею как преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков. Под воспитанием в широком смысле слова Н. К. Крупская понимала влияние среды и условий, обстановки, общественных учреждений, общественного строя, всей жизни, при этом имея в виду не только детей, но и взрослых (2, С. 247). Таким образом, она четко и ясно объяснила, что такое «воспитание в широком и узком смысле». Первое — это весь процесс воспитания человека, а второе — процесс организованного воздействия на детей. Значит, в широком смысле — общее, а в узком — это часть общего. Так и написано у И. Е. Шварца: «В настоящее время воспитание употребляется „в широком и узком смысле“. Воспитание в широком смысле — весь процесс формирования личности… когда говорят „воспитывает жизнь“, подразумевают воспитание в широком смысле слова. Воспитание в узком смысле слова — это специально организуемый процесс управления развитием личности. Он происходит через взаимодействие учителя» (9, С. 13). Из сказанного вытекает, что существует общий процесс воспитания, который осуществляется организованно и неорганизованно. Название общего — это воспитание в широком смысле, а название каждого из них — в узком смысле. Все ясно и понятно. Однако почему-то появились разные понимания этих «смыслов». Например, в учебном пособии под ред. Ю. К. Бабанского речь уже идет о четырех смыслах: «в широком социальном смысле, когда речь идет о воспитательном воздействии на человека всего общественного строя и окружающей человека действительности, в

широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленное воспитание, осуществляемое в системе учебно-воспитательных учреждений (или в каком-либо отдельном учебно-воспитательном учреждении), охватывающее весь учебно-воспитательный процесс, в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа, направленная на формирование системы определенных качеств, взглядов и убеждений учащихся, в еще более узком значении, когда имеется в виду решение определенной воспитательной задачи, связанной, например, с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание), эстетических представлений и вкусов (эстетическое воспитание) и т. п. (5).

Как видим, уже существует отклонение от взглядов К. Ушинского и Н. К. Крупской. В последние годы усилилось такое отклонение. Вот один яркий факт: „Воспитание — целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В широком социальном смысле воспитание — это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных ЗНУ, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовки к жизни. В широком педагогическом смысле воспитание — это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива воспитателей на воспитываемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемых в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающих весь учебно-воспитательный процесс. В узком педагогическом смысле воспитание — это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных задач“ (6, С. 24–26). Вот что пишет другой автор: „Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие на личность. В данном случае воспитание отождествляется с социализацией“ (7, С. 226). Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой. Такое положение не может не вызывать, мягко говоря, беспокойства, ведь „воспитание“ — важнейшее понятие, носящее характер категории», употребляется в девяти смыслах. Значит, оно так многозначно, что вряд ли имеет право быть важнейшим понятием педагогики, которая является наукой о воспитании. Поэтому когда речь заходит о воспитании,

приходится каждый раз оговаривать, какой смысл вкладывается в этот термин. Но это некорректно с научной точки зрения, если учитывать и то, что даже «воспитание в широком социальном смысле» имеет у разных авторов разное содержание.

Вот почему необходимо внести ясность в отношении понятия «воспитание» следующим образом: существует организованное и неорганизованное воспитание. Их вместе называем одним общим понятием «воспитание». А когда есть необходимость — тогда пользуемся понятиями «организованное воспитание» и «неорганизованное воспитание».

Литература

1. Константинов Е. Н. История педагогики. М., 1982
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 2. М.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., Т. 2. М.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т 3. М.
5. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1982
6. Подласый И. П. Педагогика. М., 1998
7. Сластенин В. А. Педагогика. М., 2000 8. Ушинский Д. К. Собр. соч. В 10 т. М. Т. 8.
9. Шварц И. Е. Педагогика школы. Ч. I. Пермь, 1968

Новая концепция целей урока

На уроке действуют два субъекта: учитель и ученик. Деятельность первого является педагогической, а второго — ученической. Пока в педагогике концепция цели урока не содержит знания о цели ученической деятельности, что и становится теоретической основой целенавязывающего обучения.

Но в данный момент я рассматриваю лишь педагогическую цель урока в контексте комплексного планирования целей урока, так как в этой области знаний многое тоже вызывает недоумение.

Несостоятельность комплексного планирования целей урока

В педагогической науке общепринятым стало выделять три цели урока — образовательную, воспитательную и развивающую. Такое планирование целей называется комплексным. Его авторы справедливо опровергают господствующий подход к планированию целей урока, согласно которому можно ограничиваться лишь образовательной целью, т. е. обеспечением усвоения школьниками знаний, навыков и умений. Из-за этого подхода прежде редко предусматривалось решение воспитательных задач и мало внимания уделялось вопросам развития личности учащегося на уроке (2, С. 121).

Комплексное планирование преодолевает односторонность, которая проявляется при указании лишь на образовательную цель урока. Благодаря усилиям представителей этого планирования стала ясной и понятной необходимость серьезного рассмотрения вопросов, связанных с целью урока, с воспитательным значением усвоения учениками учебного материала, а также с развиваюшим характером этого воспитания. Особенно ценно то, что педагоги стали обращать внимание на задачи развития личности на уроке и на то, что развитие не достигается любым способом усвоения содержания образования на уроке, а лишь особой организацией этого усвоения. Все это хорошо, своевременно и необходимо, однако основное содержание комплексного планирования нуждается в серьезной научной корректировке. У него имеются и ошибки, устранение которых является актуальной задачей по сей день.

1. Так называемые образовательные и воспитательные цели урока

Анализ литературы, посвященной этому вопросу, показывает, что исследователи и авторы, при определении целей урока выделяют отдельные цели образования и отдельные цели

воспитания как равнозначные, равноправные, несмотря на то что общепринят другой подход к сочетанию образования и воспитания. Известно, что на уроке все делается для умственного, нравственного, эстетического и т. п. воспитания, учитывая конкретные возможности учебного материала данного урока. Общепринято и то, что на уроках всякое воспитание осуществляется через особую организацию усвоения содержания образования, т. е. его усвоение не является самоцелью. Несмотря на все это, комплексное планирование исходит из того, что существуют отдельные цели образования, т. е. усвоение знаний, навыков и умений, и отдельные цели воспитания, что это разные самостоятельные функции обучения — функция образования и функция воспитания. Рассуждая таким образом, представители комплексного планирования требуют, чтобы «воспитательные цели формировались наравне с образовательной целью» (7, С. 22). В практике так и делается. Например, для темы «Природные зоны Австралии» цели определены и сформированы следующим образом: «Цель образовательная: усвоение учащимися характеристик различных природных зон Австралии и закономерностей их расположения. Цель воспитательная: способствовать формированию у учащихся основ диалектико-материалистического мировоззрения путем усвоения причинно-следственных связей развития природы Австралии» (7, С. 130). Такое распределение целей урока говорит о том, что, по мнению многих авторов и исследователей, образовательные и воспитательные цели рядоположены и не имеют точки соприкосновения, что не соответствует действительности. Выходит, что каждая цель требует отдельной работы. Вот еще один такой пример. Определена такая образовательная задача для темы «Закон Архимеда» (6 кл.): сформулировать понятие об архимедовой силе, умение выводить формулу, выражающую зависимость этой силы от плотности жидкости. А для воспитания определена такая цель: познакомить учащихся с практическим применением закона в технике и для формирования интереса к изучаемому материалу показать роль Архимеда в физике (17, С. 16). Здесь тоже образовательные и воспитательные цели не имеют точки соприкосновения.

Подобный ошибочный подход к определению и достижению целей урока происходит, на наш взгляд, от ошибочного подхода к соотношению обучения и воспитания. В педагогической литературе повсеместно утверждается, что образовательный и воспитательный процессы рядоположенные. Например: «Одновременно с образовательной процесс обучения реализует и воспитательную функцию» (15, С. 129). Или: «Единство обучения

и воспитания — это одновременное обеспечение усвоения знаний и формирования новых положительных личностных качеств учащихся, прежде всего идейных, нравственных и волевых» (7, С. 89). Чтобы показать неправомерность такого представления о соотношении обучения и воспитания, обратимся к философским знаниям, имеющим методологическое значение для педагогики. Говоря о трудовом процессе, К. Маркс отмечает, что «в самом акте воспроизводства изменяются не только объективные условия, но изменяются и сами производители, вырабатывая в себе новые качества, развивая и преобразовывая себя благодаря производству» (2, С. 483). Ориентируясь на эти теоретические положения, А. С.Макаренко выделяет два результата в любой деятельности — «прямой» и воспитательный: «Буквально можно сказать: нет ни одного акта, ни одного слова, ни одного факта в нашей истории, которые, кроме своего прямого хозяйственного или политического значения, не имели бы и значения воспитательного, которые не были бы вкладом в новую этику и не вызывали бы нарастания нового нравственного опыта» (12, С. 48). Учитывая такую реальность, А. С. Макаренко отмечает: «Каждая кампания, каждый процесс в нашей стране всегда сопровождается не только специальными задачами, но задачами воспитания» (13, С. 218).

Все это означает, что обучение служит воспитанию, что в общеобразовательной школе учебный процесс преследует цели воспитания (умственное, нравственное и т. п.) школьников. Эти воспитательные функции осуществляются не одновременно, не помимо и не наравне с образовательной функцией, как утверждается повсеместно, а обеспечивается особой организацией учебного процесса, т. е. образовательные задачи определяются, ставятся и решаются для достижения воспитательных целей. При этом воспитание, которое осуществляется обучением, должно иметь положительный характер. Например, на уроке истории, организуя изучение темы «Сибирь в XVII веке», учитель ставит перед собой задачу — сформировать у учащихся знания о занятиях людей, общественном строе народов Сибири и Дальнего Востока (3). А эту задачу он ставит и решает с целью формирования убежденности в том, что присоединение, установление связей с русским народом имело для народов Сибири огромное прогрессивное значение. Подобная убежденность является необходимым компонентом для формирования интернационалиста. Значит, при организации изучения данного учебного материала на уроке определяется образовательная задача с конкретным содержанием, которая ставится и решается с целью нравственного воспитания. При этом

определяются те изменения, которые должны иметь место в нравственной сфере личности, или подготавливается почва для этих изменений. А если они уже произошли, то обеспечивается их закрепление. Выделение отдельных целей образования и воспитания часто приводит к тому, что, организуя усвоение того или другого учебного материала, учитель не преследует цели, которые можно ставить на уроке, учитывая возможности учебного материала. Например, в 4-ом классе тема «Работа воды в природе. Образование пещер, оврагов, ущелий. Борьба с оврагами, мероприятия по борьбе с размывом почвы» (природоведение) имеет хорошую возможность для организации экологического воспитания. Но в методической литературе, выделяя отдельную образовательную и отдельную воспитательную цели, эти цели представляют так: а) дать понятие обо всем этом; б) продолжать работу по идейно-политическому воспитанию школьников (20, С. 34). Ведь главное для этого урока — экологическое воспитание. Вот почему цель этого урока можно определить и сформулировать следующим образом: с целью обеспечения конкретных сдвигов в экологической воспитанности школьников (убежденность в необходимости разумной борьбы человека против стихийной силы воды) организовать изучение темы, формируя у учеников правильное представление о разрушающей силе работы воды и печальных последствиях этой работы.

На таких уроках ученики с помощью учителя основательно познают разрушительную работу воды с ее далеко идущими последствиями, опасными для человечества. Такое познание должно порождать определенную оценку этого явления, которая и способствует формированию бережливого и ответственного отношения к земной поверхности во всех тех случаях, когда человек имеет дело с действиями воды. Появление такого отношения у человека означает положительный сдвиг в его экологическом воспитании, которое необходимо каждому гражданину. Подобные сдвиги подготавливаются, осуществляются и закрепляются на тех уроках, на которых присутствует соответствующий материал и используется учителем для достижения целей экологического воспитания. Учитель ставит на уроке определенные образовательные задачи, т. е. обеспечивает такое усвоение знаний, фактов, закономерностей и т. п., благодаря которому происходят какие-то изменения в экологическом отношении к природе. Вот почему на уроке необходимо определять и ставить образовательные задачи, решение которых преследует конкретные воспитательные цели. В основе выделения образовательных и воспитательных целей урока лежит, на наш взгляд, неправильное представление о

соотношении дидактики и теории воспитания.

Если педагогика считается наукой о воспитании, и при этом ее делят на дидактику и теорию воспитания, то нарушается правило соразмерности классификации: объем членов классификации должен равняться объему классифицируемого класса. Но здесь в результате деления получились такие члены, один из которых является повторением родового понятия (теория воспитания), а второй член не входит в объем родового понятия из-за названия первого члена. Так как содержание образования является частью содержания воспитания, а организация его усвоения является процессом воспитания через преподавание учебных предметов, то дидактику необходимо считать теорией воспитания посредством преподавания учебных предметов. В таком случае педагогику школы можно разделить на две части. Членами этого деления будут дидактика как теория воспитания через организацию усвоении содержания образования и теория воспитания через организацию внеклассной или внеурочной деятельности школьников. В этом случае объем видовых понятий равняется объему родового понятия.

Это единственное, на наш взгляд, правильное представление о соотношении составных частей педагогики школы. Оно исключает выделение двух разных целей — образовательной и воспитательной. Если содержание образования школы является частью содержания воспитания, то организация усвоения этого содержания школьниками ставит перед собой воспитательную цель. Это означает, что все уроки служат достижению воспитательных целей через особую организацию усвоения содержательных и процессуальных элементов образования. Любая учебная, и не только учебная, деятельность (познавательная, эстетическая и др.) является процессом воспитания (умственное, нравственное и др.), т. е. ученик воспитывается в деятельности, независимо от его намерения, а также намерения организаторов этой деятельности. Наука воспитания старается сделать этот процесс управляемым. Этого не учитывают в педагогике, когда педагогическую науку разделяют на две части: выделяя обучение и воспитание, откуда и берется подход к определению двух целей — образовательной и воспитательной, что не соответствует действительности, как мы уже показали.

Все это говорит о том, что на уроке должны ставиться не образовательные и воспитательные цели, а лишь образовательные задачи для достижения воспитательных целей.

2. Сторонники комплексного планирования о так называемых целях воспитания и развития

Комплексное планирование целей урока вызывает сомнение и

тогда, когда его представители выделяют для урока отдельные целей воспитания и отдельные цели развития. К первой группе цели относится все то, что является результатом идейно-политического, нравственного, трудового, физического и эстетического воспитания школьников, а к развивающим целям, в основном, результаты умственного воспитания (4, С. 11). Например, выделяя две отдельные цели для урока истории, один из авторов в содержание первой цели включает формирование убеждения и моральные черты личности, а в содержание второй цели — определенные умения и навыки и черты общего исторического мышления (9, С. 61). Но, относя к первой цели результаты других видов воспитания, кроме умственного, авторы все это не считают развитием, т. е., например, результаты нравственного воспитания они не называют развитием (нравственным), что не соответствует действительности, но об этом позже. Сейчас пока речь идет о том, что представители комплексного планирования воспитания и развития не учитывают, что первое организуется ради второго. Эти процессы рассматриваются как отдельные, имеющие свою специфику. Неправомерный подход к этим процессам исходит из такого представления о соотношении воспитания и развития, согласно которому они рядоположенные, происходят одновременно, параллельно, вместе. Например, в педагогической науке утверждается, что «эстетическое воспитание, выполняя свою прямую функцию формирования эстетического отношения детей к действительности и искусству, одновременно, параллельно вносит свой вклад в их эстетическое развитие» (10, С. 47). Нельзя согласиться с таким мнением, во-первых, потому, что появление нового эстетического отношения у учеников к чему-нибудь означает сдвиг в их эстетической воспитанности, т. е. в эстетическом развитии. Это означает, что эстетическое воспитание вносит свой вклад в его эстетическое развитие. Во-вторых, потому, что этот вклад вносится не параллельно, не одновременно и т. п., как утверждается, а особой организацией эстетического воспитания, цель которой — именно эстетическое развитие. Здесь нет одновременности или параллельности, просто эстетическое воспитание является процессом обеспечения эстетического развития, т. е. имеет место развивающее воспитание. Именно поэтому нельзя согласиться с утверждением подобного характера: «Многие школы страны… решают на уроках одновременно задачи не только образования, воспитания, но и разностороннего развития школьников» (5, С. 105). Считая воспитание и развитие одновременно происходящими процессами, многие исследователи допускают еще одну ошибку.

В тех изменениях личности ученика, которые обычно именуются как развитие и объективно являются результатами воспитания, представитель комплексного планирования, как уже было в вышеприведенных примерах, не считают развитие результатом воспитания. Получается, что в процессе воспитания не осуществляется развитие, что не соответствует действительности. Не подлежит сомнению, что любое воспитание неизбежно обеспечивает: а) положительное развитие личности; б) отрицательное развитие личности; в) закрепление или разрушение сформированных положительных или отрицательных качеств личности. Это означает, что при определении воспитательных целей урока мы должны ориентироваться именно на положительное развитие. Значит, неправильно, когда для урока выделяются отдельные цели воспитания и отдельные цели развития.

При определении целей урока, а они всегда относятся к воспитанию, необходимо учитывать тот развивающий эффект, который должен получиться в результате организации воспитания на уроке. Если речь идет о том, что на уроке необходимо организовать, например, деятельность с целью эстетического воспитания, то необходимо выделить те конкретные качественные изменения, появление которых подготавливается, обеспечивается или закрепляется этой деятельностью. Значит, говоря о воспитательных целях этого урока, мы должны иметь в виду именно данные изменения. Но в педагогической литературе часто проявляется другой подход. Например, нередко утверждается, что «воспитательные задачи складываются из задач формирования основ мировоззрения, идейно-политического, нравственного, трудового и эстетического воспитания» (3, С. 48). Простая логика требует, чтобы автор такого рассуждения в данном случае отнес к развивающим целям те изменения, которые происходят в сознании ученика в результате именно этих видов воспитания. Но автор утверждает, что «развивающие задачи связаны с развитием интеллекта, воли, эмоции и познавательных интересов школьников» (3, С.48). Получается что-то странное, нелогичное. Среди воспитательных задач не перечислены задачи умственного воспитания, но, несмотря на это, в содержании развивающей цели перечислены изменения, которые происходят в результате умственного воспитания, в воспитательных целях перечислены многие виды воспитания, но в содержании развивающих целей не указаны те изменения, которые происходят благодаря этим видам воспитания. Так же поступают авторы, когда утверждают, что «в воспитательном плане учебный процесс должен обеспечить

усвоение принципов научного, диалектического мировоззрения, способствовать идейно-политическому, правовому, эстетическому, трудовому, нравственному и физическому воспитанию школьников».

В плане развития учащихся учебный процесс должен развивать интеллект, эмоциональную сферу, формировать мотивы и потребности учения, воспитывать волю. Важнейшей задачей обучения является также развитие познавательных интересов и способностей учащихся, их творческих возможностей (6, С.78–79). Подобные утверждения вынуждают думать, что эти авторы почему-то не учитывают, что существуют понятия «нравственное развитие», «эстетическое развитие», которые являются результатом нравственного и эстетического воспитания с конкретным содержанием, отражающим реальную действительность. Необходимость выделения отдельных целей воспитания и развития отпадает и потому, что воспитание бывает развивающим и отупляющим. Но, несмотря на это, в педагогике говорят и пишут о воспитании и развитии как о процессах, происходящих одновременно, параллельно и т. п. Приведем лишь два примера: «В обучении учитель прежде всего учит, он передает опыт посредством знаний, вооружает учащихся умениями, навыками учебного труда. Но одновременно он приобщает школьников к основам мировоззрения и морали, способствует формированию интересов и способностей, развития их познавательных сил» (15б, С. 275). «Когда ребенок в школе овладевает основами наук, он не просто усваивает определенный объем знаний, одновременно, можно сказать параллельно, происходит развитие его способностей, мышления…» (8б, С. 6). Согласно такому представлению, формирование личности или ее развитие в учебном процессе происходит наряду с усвоением знаний, параллельно приобретению знаний или помимо его и т. п. Но это не соответствует действительности, где характер знаний и их усвоения определяют характер формирования личности и ее качества. Практика показала неправомерность утверждения теории материального образования о том, что усвоение содержания образования стихийно обеспечивает и развитие личности, так как в этом содержании есть и материал, и логика, и, усваивая материал, ученик усваивает и логику. Но оказалось, что такой результат не получается, если усвоение логики, умственное развитие не является одной из целей организации изучения учебного материала.

а) Ограниченное понимание цели развития в комплексном планировании

Говоря о необходимости решения задач развития личности ученика на уроке, представители комплексного планирования имеют в виду, в основном, умственное развитие. Как правило, они утверждают, что развивающие задачи урока связаны лишь с развитием интеллекта, познавательных сил и интересов школьников (3, С. 48), как мы уже отметили прежде. Такой подход часто применяется при составлении поурочных планов-конспектов. Например, в методической литературе для урока на тему «Количественные отношения в химии» предлагается следующая развивающая цель: «Продолжить работу по развитию логического мышления учащихся, обратив особое внимание на умение строить дедуктивные умозаключения, переходить от общих правил к объяснению частных случаев» (8а, С. 6). А для темы «Соли аммония» формулируется следующая развивающая цель: «Совершенствовать умения обобщать, конкретизировать, делать выводы» (19, С. 31). И нет ни одной развивающей цели, которая относилась бы к результатам других видов воспитания, хотя учебный материал дает такие возможности. Как правило, в план-конспектах, составленных, согласно требованиям комплексного планирования целей урока, среди целей нет таких, которые относятся к нравственному, эстетическому и т. п. развитию. Но если на уроке должны ставить и решать задачи нравственного, эстетического и т. п. воспитания, то должны учитывать, что результатом нравственного воспитания является нравственное развитие личности, а эстетического воспитания — эстетическое развитие и т. п. Странно, что сторонники комплексного планирования не отрицают необходимость разных видов воспитания, но при этом не учитывают, что решение воспитательных задач приводит к развитию (нравственному, эстетическому и т. п.) личности. Именно поэтому, когда речь идет о задачах воспитания, не рассматриваются результаты решения этих задач, и почему-то развитие представляется как изменение только в узкой сфере личности, как в этом примере:

«Под развитием применительно к обучению понимают два разных, хотя и тесно взаимосвязанных друг с другом, явления: собственно биологическое созревание мозга… психическое (в частности, умственное) развитие как определенная динамика его уровней, как своего рода умственное созревание» (18, С. 130). Значит, справедливо критикуя существующий односторонний подход к определению задач и целей урока, сторонники комплексного планирования сами допускают односторонность: говоря о развивающей цели урока, они имеют в виду в основном умственное развитие, т. е. результаты

умственного воспитания, не учитывая результаты нравственного, эстетического и т. п. воспитания. Если учитывать, что школьное воспитание ученика осуществляется и на уроках, а они занимают большую часть школьного времени, и основную духовную пищу в школе ученик получает на уроках, то становится понятным, что осуществляемое на уроках воспитание занимает весомое место во всей воспитательной работе школы. Это означает, что все виды воспитания должны действовать на уроках.

Если школа обеспечивает умственное, нравственное и т. п. воспитание учащихся, то в результате этой работы у ученика должны появляться определенные положительные качества характера, которые соответствуют этим видам воспитания. Только в таком случае можно утверждать, что все названные виды воспитания были развивающими. Значит, определяя задачи развития ученика на уроке, необходимо учитывать все виды воспитания с их развивающими эффектами, выбирая для каждого конкретного урока те виды воспитания, осуществить которые позволяет данный учебный материал, т. е. данный отрезок содержания образования. Совсем недавно педагогика стала всерьез заниматься вопросом экологического и экономического воспитания. Такое положение требует четко выделить и охарактеризовать те качества личности, которые являются результатом этих видов воспитания. Тогда можно будет по возможности и по необходимости в содержание целей урока включить соответствующие качества личности, формирование которых возможно только через экологическое и экономическое воспитание. Итак, можно сказать, что развивающая цель урока должна стать предметом серьезных исследований и в частных дидактиках именно в таком аспекте.

Я затрагиваю эту проблему, так как и сейчас во всех учебных пособиях по педагогике пропагандируется комплексное планирование целей урока. Например, в учебнике по педагогике, изданном в 1999 г., написано: «Каждый урок направляется на достижение триединой цели: обучать, воспитать, развить» (16, С. 522). В примере конкретизации целей урока проявляется странное представление об этих целях. Например, для урока химии «Свойства ароматических углеводородов. Механизмы реакций замещения атомов водорода в бензольном ядре» определяется цель: понимать ход реакций замещения атомов водорода в бензольном ядре, которая считается дидактической целью (обучать), а «Понимание природы единства физических и химических явлений» — развивающей целью. Странно то, что в обоих случаях речь идет о понимании чего-то, но в первом случае употребляется слово «понимать», что считается целью обучения, а

во втором случае употребляется слово «понимание», что уже считается целью воспитания. Странно и то, что «умение видеть и ощущать красоту и гармонию миростроения» считается воспитательной, но не развивающей целью, тогда как это — новое качество личности, означающее сдвиг в эстетическом развитии, являющемся результатом эстетического воспитания (16, С. 522–524). Если в педагогике принято, что «целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает научно организованное воспитание» (18, С.227), то почему здесь представлены две разные цели — развития и воспитания, при этом сначала развитие, а потом — воспитание. В действительности необходимо не обучать, развивать и воспитывать, как утверждается в этом учебнике, а — обучать с целью развивающего воспитания. Необходимость затрагивать проблему комплексного планирования диктуется и тем, что, хотя речь идет о триединой цели урока, однако в жизни «наибольшую поддержку среди теоретиков и практиков получила классификация по двум существенным признакам — дидактическим целям и месту урока в общей системе» (16, С. 526). Это означает, что де факто на уроке наличествует лишь цель усвоения знаний, навыков и умений, которую теоретики уже давно не считают целью урока, однако ничего не делают для замены этого ошибочного подхода новым, где усвоение ЗНУ должно являться лишь задачей, решение которой служит целям развивающего воспитания.

б) Педагогическая цель урока в новой концепции

Итак, обобщая вышеизложенное о целях урока и односторонности существующего комплексного планирования, можно утверждать следующее. Необходимо отказаться от идеи трех равнозначных и самостоятельных целей урока, так как она не только не соответствует реальной действительности, но и наносит определенный урон учебному процессу. Вместо выделения трех отдельных целей урока нужно определить и поставить воспитательные цели, учитывая возможность учебного материала для развития определенных качеств личности человека и необходимость такой цели для данного класса в данное время. После определения такой цели необходимо определить те образовательные задачи, решение которых обеспечивает усвоение материала таким образом, чтобы стало возможным достижение целей развивающего воспитания, которые и являются стратегическими целями учебного процесса. Повторяю, такой подход к определению целей уроков показывает, что обеспечение усвоения учебного материала учителем является

его задачей, а не целью. Целью этого обеспечения является: осуществить положительные сдвиги в развитии личности ученика. Следовательно, планирование целей урока должно предполагать лишь воспитательные цели развивающего характера, достижение которых обеспечивается определением, постановкой и решением образовательных задач.

Цель всестороннего развития личности, которую ставит школа, достигается именно обеспечением развивающего умственного, нравственного… воспитания, а это воспитание организуется в школе, в основном, на уроках. Вот почему урок всегда имеет лишь цель развивающего воспитания, достижение которой обеспечивается особой организацией усвоения содержания образования. Для правильного представления цели урока можно предложить следующие характеристики образования, обучения и воспитания. Воспитание — это процесс психического и физического изменения человека со дня рождения до конца жизни в результате его практической и мыслительной деятельности, в которые он включается под воздействием внешнего мира. Образование — это определенная система знаний, умений и навыков, способов мышления, взглядов и убеждений, опыта творческой деятельности, познавательных способностей и т. п. фиксированная в учебных программах и учебниках.

Обучение — это тот процесс развивающего воспитания (умственного, нравственного…) ученика, которое осуществляется на уроках и других специально организованных учебных занятиях усвоением содержания образования. Эти характеристики исключают возможность выделения трех равноправных целей — образовательной, воспитательной и развивающей, диктуя выделение лишь одной цели — развивающего воспитания. Выделяя цель развивающего воспитания, педагогика должна выяснить те количественные изменения, которые подготавливают качественные изменения в личности ученика. Значит, открывается новая область исследования, от результатов которого во многом зависит успех деятельности всех учебных заведений.

Я затронул лишь часть вопросов, связанных с планированием целей урока. Здесь множество нерешенных и даже непоставленных проблем, на что обращают внимание и другие ученые: «Планирование целей урока — это целая область дидактики, которая со временем разовьется, наберет силу и вес» (4, С. 56). Педагогическая наука должна всерьез заниматься исследованием этой важной области дидактики. Самое недопустимое в этой области — это отсутствие знаний об

ученических целях урока. Вот почему считаю необходимым говорить и об этом.

Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 23.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 46, Ч. 1.

3. Аверьянов А. П., Моисеев А. М., Оптимизация преподавания истории и обществоведения // Преподавание истории в школе. 1982. № 1.

4. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982.

5. Бабанский Ю. К. Осуществить реформу на научной основе // Народное образование. 1985.

6. Бабанский Ю. К. Поташник М. М., Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах), Киев, Рад. школа, 1983, С.287.

7. Векслер С.И… Современные требования к уроку. М.: Просвещение, 1985.

8. Иванова Р. Г. Черкасова А. М. Изучение химии в 7–8 классах. М.: Просвещение, 1982.

9. Ильина Т. А. Педагогика. М.: Просвещение, 1984.

10. Краевский В. В. Проблема целостности учебно-воспитательного процесса в средней школе. Советская педагогика, 1984, № 9.

11. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. М.: Просвещение, 1985.

12. Максимов В. А. Урок по теме «Климат Европы» в шестом классе // Уроки географии в школе. М., Просвещение, 1967.

13. Макаренко А. С. Воля, мужество, целеустремленность. // Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании. М.: Госучпедгиз, 1956.

14. Макаренко А. С. Методы воспитания // Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании. М.: Госучпедгиз, 1956.

15. Онищук В. А. Урок в современной школе М.: Педагогика, 1981.

16. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. М., Просвещение, 1983.

17. Педагогика / Под ред. Г. Нойнера и Ю. Бабанского. 1984.

18. Подласый И. П. Педагогика, Кн. 1, М., 1999.

19. Разумовский А. С. Современный урок физики в средней школе / Разумовский А. С., Хижняков Л. С., Архипов А. И. и др. М.: Просвещение, 1983.

20. Сластенин А. В. Педагогика. М., 2000.

21. Смирнов Г. Р. Возможности вариативного построения урока «Соли аммония» // Химия в школе. 1984. № 5.

22.Слуцкая Р. Д. Примерное тематическое планирование по курсу природоведения в 4-ом классе // География в школе. 1981. № 5.

Педагогические и ученические цели урока в системе целепорождающего обучения

В научной литературе давно признано, что деятельность не бывает без цели, т. е. любая деятельность всегда имеет определенную цель. Наряду с этим в педагогической литературе отмечается, что на уроке осуществляются две деятельности — учителя и учащихся, и каждая из них имеет свое название: преподавание и учение.

Если деятельность не бывает без цели, а на уроке осуществляются две деятельности, отличные друг от друга, то ясно, что в нем присутствуют и две цели — учителя и ученика. Но, как ни странно, педагогическая наука, признавая все это, развивает такую теорию обучения, согласно которой на уроке есть только одна цель. На практике при составлении поурочных конспектов учитывается лишь одна цель — цель учителя. Например, Тема урока литературы: «Мой любимый советский писатель (поэт). Цель урока — познакомить школьников с более широким кругом произведений советских детских и юношеских писателей, пробудить или усилить интерес к чтению книг, вызвать творческую и эмоциональную активность учащихся» (12, С. 47) или Тема: «А. П. Чехов, „Ионыч“». Цель урока — воспитание непримиримого отношения к проявлению фальши, пошлости, мещанства, консерватизма (15, С. 24).

Как показывает практика, ни в одной разработке или рекомендации не рассматривается цель ученика. То же самое можно сказать и о всех учебных пособиях по педагогике. Например, «В плане начинающего педагога должны быть отражены цели и задачи образования, воспитания, развития школьников» (16, С. 584). Ясно, что это цели педагога, а не ученика. Такой же подход к цели урока проявляет концепция комплексного планирования целей урока, в которой, по существу, речь идет лишь о цели педагога. Такое отношения к цели со стороны педагогики вынуждает думать следующим образом: может быть, она не имеет существенного значения для урока, поэтому и не рассматривается, а может быть, и нет такой проблемы?

Такое предположение не подтверждается, так как в литературе давно идет разговор о значении цели для деятельности, для выбора ее средств и методов, а также ее

результативности, т. е. цель имеет решающее значение для деятельности. Если педагоги влияют на личность ученика через его деятельность, а от субъективного значения этой деятельности для ученика зависит характер влияния, то ясно, что решающее значение имеет характер цели ученика: она порождена стимулами или мотивами? При первом осуществляется целенавязывающее обучение с отрицательным воспитательным значением, а при втором — целепорождающее обучение с положительным значением. Вот как характеризует К. Маркс значение цели: «Человек не только изменяет форму того, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его деятельности и которой он должен подчинить свою волю» (13, С. 189). О необходимости рассмотрения цели ученика говорит и закономерность, обнаруженная Гегелем: «Та цель, для осуществления которой я должен быть деятельным, должна каким-либо образом являться и моей целью: я должен в то же время осуществлять при этом и свою цель, хотя та цель, для осуществления которой я действую, имеет и многие другие стороны, до некоторых мне нет никакого дела» (4, С. 22).

Это вполне относится к учебной деятельности, где для развития личности ученика необходимо, чтобы он был деятельным, преследуя свои собственные цели, а не цели, навязанные учителем и не ставшие личностными для ученика. В педагогической науке в общем плане тоже признается роль цели деятельности для успешного ее осуществления, признается, что развитие происходит только в условиях собственной познавательной деятельности. Подобные знания, полученные исследователями, должны заставить педагогов заняться вопросами цели ученика. Давно известно, что ученик на уроке всегда имеет свои цели, ради которых он включается в учебную деятельность. Либо старается заработать отметку, либо избежать неприятностей, либо приобрести знания, которые нужны для сдачи выпускных или приемных экзаменов. Нередко он на уроке ищет ответы на свои вопросы, удовлетворяет познавательные потребности и т. п. Несомненно, лишь в последнем случае его цели представляют педагогическую ценность. А остальные мешают учителю обеспечить эффективную познавательную деятельность учащихся на уроке.

Все это говорит о том, что, не исследуя цель ученика на уроке, ее сущность, условия ее формирования, педагогика способствует стихийности возникновения целей ученика, а это часто приводит к тому, что цели учителя и ученика не только не соответствуют, а порой и противостоят друг другу. Например,

учитель ставит на уроке цель способствовать формированию исследовательских навыков у учащихся, учитывая возможности учебного материала. Для достижения этой цели необходимо продуцировать учебно-исследовательскую деятельность ученика, т. е. добиваться того, чтобы он исследовал какое-то явление, «открывал» какие-то закономерности, правила и т. п., благодаря чему и происходит определенный микросдвиг в его подобных способностях, или подготавливается почва для сдвига, или закрепляется, если он уже имел место. Именно ради этого воспитательного результата организуется учебно-исследовательская деятельность. Но такой результат получится, если деятельность не навязывается, а порождается познавательной целью ученика. Если нет такой цели ученика, т. е. возникли цели, для достижения которых он всегда старается добросовестно выполнить задание учителя, чтобы получить нужную отметку, то воспитательный результат учебной деятельности не всегда будет желательным. Вот почему необходимо всерьез заняться вопросами цели ученика на уроке.

Но, как уже было сказано, педагогическая наука пока не сделала предметом научных исследований цель ученика, хотя и признается, что «если учитель не вызывает у учащихся цель, соответствующую его целям, то акт обучения состояться не может и метод воздействия не достигнет искомого результата» (6, С. 187). Но пока нет конкретных исследований, которые своим предметом сделали бы цель ученика. Лишь в некоторых трудах встречаются попытки выяснения сущности цели на уроке. Например, утверждается, что «цель ученика в советской психологии и педагогике рассматривается не только как приобретение знаний, а главным образом, как воспитание, расширение его способностей к самостоятельному приобретению новых знаний в дальнейшем» (6, С. 5). Однако подобные рассуждения, на мой взгляд, вызывают возражение, так как спорным является утверждение о том, что на уроке целью ученика является само воспитание и т. п. То же самое утверждается Б. И. Коротяевым, когда он целью деятельности учащихся считает «усвоение знаний, опыта деятельности, норм поведения, создание материального продукта деятельности» (9, С. 13). Итак, у авторов, которые занялись вопросами цели ученика, проявляется спорный подход к этой проблеме. Постараемся обосновать наше утверждение, рассмотрев вопрос о двух результатах деятельности. Говоря о трудовом процессе, К. Маркс писал: «Производительный труд будет соединяться с обучением не только как одно из средств для увеличения производства, но и как единственное средство для производства всесторонне

развитых людей» (13, С.495). Значит, деятельность создает два результата: первый — внешние, объективизированные изменения ситуации (предмет), второй — изменение в самой личности (17а, С. 169). Учитывая это, А. С.Макаренко писал, что в любой деятельности должны ставиться две задачи: специальные и воспитательные. Это означает, что второй результат, т. е. изменения в личности человека, как продукт его деятельности, и есть воспитательный результат, ради которого организуются все виды учебной деятельности. Формирование этого результата через учебную (умственную, нравственную, общественную, эстетическую и т. п.) деятельность и есть процесс воспитания. Оно осуществляется порождением и управлением деятельностью человека, направленной на изменение окружающего мира (первый результат). В этом процессе, благодаря которому осуществляется непроизвольное самосовершенствование, самосозидание и т. п., человек приобретает знания, потребности, способности и т. п., иными словами — создает себя.

Итак, на уроке ученик стремится к первому результату, с этой же целью и включается в учебную деятельность, а учитель порождает это стремление, имея цель обеспечить процесс самосозидания, самосовершенствования личности учащегося. Таким образом, ученик на уроке не ставит перед собой цель — изменяя что-то, обеспечить свое развитие. Он просто стремится, например, решая задачу разными способами, получить уже известное интеллектуальное наслаждение, радость открытия, доказать правильность своего подхода, найти ответы на собственные вопросы, которые беспокоят его и т. п. В процессе всего этого и благодаря этому он развивается, растет, т. е. осуществляется его становление как личности.

Именно поэтому нельзя сказать, что цель ученика на уроке — это приобретение знаний, ознакомление с новым материалом, самовоспитание, усвоение определенного опыта деятельности, как это утверждается многими авторами. Такую цель, в основном, ставят люди, когда занимаются самовоспитанием или самообразованием. В педагогике с давних пор стал традицией такой порядок: при определении учительской цели урока — думать и о том, что должен усвоить ученик. Вот что пишет об этом М. А. Данилов: «Учитель точно устанавливает, что должен усвоить ученик на уроке, чему он хочет его научить» (18, С. 234). Автор этих строк предлагает после установления соответствующей цели формулировать познавательную задачу и предлагать ученикам ее решить. Почти так же поступает другой автор, классифицируя уроки по дидактическим целям, выделяя «урок ознакомления учащихся с новым материалом или

сообщения (изучения) новых знаний… На таких уроках в одних случаях учитель сам излагает новый материал, в других — проводится самостоятельная работа учащихся, в третьих — практикуется и то, и другое» (17а, С. 282–283). Но ведь это означает, что не учитывается закономерность образования воспитательных результатов. Ведь психологи давно выяснили, что человек растет, создавая что-либо значительное (Рубинштейн С.Л.). Но он, в основном, это делает не ради самосозидания, а ради изменения мира, который в чем-то не удовлетворяет его. Ведь ученик, познавая или изменяя окружающий мир, в основном, не ставит цель — обеспечить свой рост. Этот рост, т. е. процесс развивающего воспитания происходит невольно, как результат его созидательной деятельности. Это и есть естественный процесс развития личности. Отсюда следует, что ученик не должен и не может ставить цель овладеть знаниями, ознакомиться с учебным материалом, а должен искать ответы на свои вопросы, которые возникают в условиях, созданных учителем, и в результате обогащает фонд своих знаний. Он также не ставит целью приобретать опыт деятельности или развивать способности, а просто включается в познавательную деятельность. Преследуя познавательные цели, ученик в процессе достижения своих целей обогащается знаниями, умениями, способами деятельности, формируется как искатель.

Вот как пишет об этом Н. К. Крупская в статье «Главное в преподавании математики», рассказывая об учительнице математики Литвиновой и о методе ее работы: «Литвинова не сама объясняла, а учила нас выводить правила. Нам никто не говорил, что мы научимся логически мыслить, но это было так» (10, С. 263). Однако следует подчеркнуть, что такое происходит, если деятельность не навязывается и носит продуктивно-творческий характер. А для этого важное значение имеет цель ученика, ради которой он действует. Эта цель должна быть познавательной. Значит, не надо навязывать цель, применяя стимулы (наказание или поощрение), так как в таком случае ученик часто не принимает эту цель и преследует свои цели, органически не связанные с познавательной деятельностью (отметки, поощрения, избежание неприятностей и т. п.). В таком случае не будет достигнут намеченный воспитательный результат. Вот почему, когда утверждается, что «особое место в общей структуре педагогического целеполагания занимает умение обеспечить принятие учащимися целей обучения», то невольно возникает вопрос: ведь в учебном процессе действуют два субъекта со своими разными (педагогической и ученической) целями, которые имеют разное содержание. Однако педагог,

который организует обучение, не учитывает эту реальность и перед собой ставит цель, например, обеспечить усвоение знаний об относительной и абсолютной влажности (география, пятый класс), способствовать формированию материалистического мировоззрения. Но ведь ученик при изучении темы «Абсолютная и относительная влажность» ставит перед собой не эту цель. У него должна быть не учительская, а своя познавательная цель, однако многие авторы убеждены, что цель едина для учителя и ученика. Например, нередко ставятся вопросы о соотношении целей педагога и учащихся, но в плане постановки цели преподавателем и ее принятия учащимися (19, С. 14). Многие утверждают, что «недостаточно просто сообщить им (ученикам — С.М.) цель урока. Они должны принять ее. Важным средством осознания цели учеником является показ того, почему ученику нужно добиться поставленной цели» (14, С. 104). В подобном подходе часто не ясно чья цель имеется в виду: учителя или ученика? Вот один такой пример: «В учебном процессе, — пишет Шукина Г. И. - всегда можно видеть цель. Но не всегда, к сожалению, ощутима она в деятельности ученика» (1, С. 67). Так же думает и другой автор: «Учащийся может и не знать (да и вряд ли должен) о целях, которые ставит учитель… Но вместе с тем, эта цель должна быть принята учащимися, заложена в их сознании» (8, С. 206).

Подобные рассуждения заставляют предположить, что речь идет всего об одной цели, которая одновременно принадлежит педагогу и ученику, что неправильно, так как у них разнохарактерные деятельности. Даже тогда, когда учитель и ученик вместе ищут ответ на один и тот же вопрос или делают открытие, все равно у них разные роли и цели. Когда не учитывают это, то происходит следующее. Ученик, слушая на уроке объяснения, выполняя требования учителя и т. п., совершает лишь комплекс определенных движений, которые ничего не говорят о характере его поведения. Здесь наличествует лишь физическая данность, а не психическое поведение. Действия ученика становятся психическим поведением, когда они переживаются этим же учеником как носители определенного личностного смысла и ценности. Но поскольку ценности бывают различные, то один и тот же комплекс движений (физическое поведение) в психологическом смысле может представлять собой совершенно различное поведение. Например, у ученика, если он на уроке преследует цель обеспечить себя нужными оценками, будет одно поведение, и совершенно иное, если у него цель — еще раз получить удовольствие, общаясь с любимым литературным героем, или найти ответ на интересующий его

вопрос. Значит, на уроке может быть столько различных типов поведения, сколько имеется целей у учащихся. Но для достижения педагогической цели урока учителем нужно обеспечить лишь определенное поведение учеников, а оно обеспечивается только соответствующей целью ученика. Если учитель не определил цели ученика на данном уроке, то он не сможет обеспечить то поведение, которое нужно для достижения конкретной педагогической цели. Адекватная цель ученика в учебном процессе формируется только в результате направленной деятельности учителя. Вот почему необходимо отказаться от подхода, согласно которому цель учителя является одновременно и целью ученика. Нужно выделять на уроке две цели, выясняя сущность и механизм возникновения цели ученика, а также ее соотношение с целью учителя.

На этом поприще серьезный сдвиг был сделан И. Я. Лернером. В своих исследованиях он пришел к выводу о том, что цель ученика не должна непременно совпадать с целью учителя, она должна только соответствовать ей. Если учитель не формирует у учащихся цели, соответствующей его целям, то акт обучения не достигнет искомого результата (11, С. 27). Таким образом, уже были получены очень важные знания о двух целях урока, об их соотношении, а также о необходимости обеспечить условия, при которых учитель, создавая определенные условия, порождает цель у учащихся. Однако несмотря на это, в педагогической науке еще нет необходимого внимания к цели ученика. Чем это объяснить? Наверное, и тем, что в педагогической науке и даже в трудах самого И. Я. Лернера не получил развитие этот подход. Выдвигая идею о целях ученика на уроке, И. Я. Лернер почему-то перестал заниматься этим вопросом. Он попытался выяснить соотношение целей учителя и ученика, а также механизм возникновения цели ученика. Вот как он представлял все это: «Учитель приводит факты с целью поразить воображение ученика, между тем как у ученика возникает цель быть внимательным и выслушать сообщение учителя» (11, С. 161). В 1982 году И, Я. Лернер развивает свою точку зрения о цели ученика следующим образом: «Ведь когда учитель дает задачу, имея в виду повторить применение какого-либо изученного правила, то у ученика возникает только стремление выполнить задание. Когда учитель показывает памятник художественной культуры, стремясь воздействовать на эстетические чувства школьника, то у последнего может возникнуть только стремление рассмотреть памятник, задать вопросы, осмыслить увиденное. Но в обоих случаях целей ученика достаточно, чтобы происходило движение к цели, намеченной

учителем» (6, С. 187).

В этих примерах и комментариях вызывает возражение следующее обстоятельство: фактически в этих случаях нет цели эстетической деятельности ученика, так как стремление выполнить задание или рассмотреть памятник имеют другие цели: награда, отметки и т. п. Известно, что стремления порождаются мотивами или стимулами. Если ученик стремится что-то делать ради стимулов (поощрение или избежание наказания), то в подобных случаях редко совершается познавательная деятельность, следовательно, и не возникают познавательные цели. Но учитель достигнет цели урока лишь через определенную деятельность ученика. Если нет ее, то на уроке учитель не достигает своей цели. Если ученик стремится рассмотреть памятник культуры, то это еще не означает, что он совершает эстетическую деятельность, так как он может это делать, чтобы хорошо запомнить детали и на основе этого получить нужную отметку. В таком случае педагог не сможет воздействовать на эстетические чувства ученика, так как это возможно только с помощью его эстетической деятельности. Ведь ученик становится объектом эстетических воздействий учителя только в том случае, когда педагогу удается превратить его в субъект эстетической деятельности. В данной ситуации такой деятельности нет. Такое положение в этой области педагогических знаний вынуждает всерьез заняться вопросами цели урока, в частности целями ученика на уроке, их соотношения с целью учителя, а также проблемой порождения цели ученика в его сознании.

Наше исследование цели ученика на уроке выявило следующую картину. После того как учитель определил цель урока для себя, он должен определить, через какую деятельность достигается эта цель. Здесь важное значение имеет характер ученической деятельности. Во всех видах учебной деятельности (познавательной, эстетической, общественной и т. п.), которые организует педагог, его целью является воспитательный результат этой деятельности. Но эта деятельность не даст ожидаемого воспитательного результата, если она навязывается ученику. Она должна быть продуцированной мотивами, чтобы стать собственной деятельностью ученика, в которой он действует как ее субъект. Но такое возможно, если ученик совершает деятельность для достижения своей цели, которая не ставится учителем в готовом виде, не навязывается, а продуцируется обстоятельствами, создаваемыми учителем. Это означает, что учитель после определения своей цели и деятельности ученика, а также цели ученика должен обеспечить порождение ученической

цели в его сознании. Только в таком случае ученик становится субъектом той деятельности, через которую учитель намерен воздействовать на него. Например, если ученик включается в познавательную деятельность своими познавательными целями, то он невольно обеспечивает сдвиги в интеллектуальном развитии своей личности, что и составляет цель учителя.

Возникает естественный вопрос: каким образом можно заранее определить цель ученика, чтобы потом порождать ее в голове этого же ученика, для достижения которой он уже начнет и совершит свою деятельность. Практика показывает, что можно действовать следующим образом: сначала определить цель урока для учителя, потом — деятельность ученика, воспитательный результат которой и есть цель учителя. А чтобы деятельность не навязывать, а продуцировать, необходимо определить соответствующую цель для ученика и создать условия, при которых она возникает у учащегося. Покажем на конкретном примере, какая работа проводилась для создания необходимой цели деятельности учащихся. Учитель русского языка в V классе поставил перед собой цель — подготовить базу для развития у детей навыков аргументированной русской речи. Цель была поставлена после того, как учитель обнаружил у учащихся данного класса низкий уровень в этой сфере речевой деятельности. Чтобы достичь поставленной цели, он должен вовлечь учащихся в речевую деятельность определенного характера. Но для этого необходимо возникновение у учеников цели, ради достижения которой они захотят что-то обосновывать, доказывать, применяя тезисы и аргументы. Учитель прочитал в классе специально подготовленный текст, представляя его детям как отрывок из письма своего знакомого, который живет в Сибири. Речь в нем идет о том, что зима — самое плохое время года. Это утверждение аргументируется тем, что зимой ходить трудно, а когда дороги покрываются льдом, ходить еще труднее и опаснее — можно упасть и получить увечья. В заключение говорится, что лучше бы зимы вовсе не было.

В некоторых районах Армении зима обычно теплая, поэтому настоящая снежная зима — радостное событие для детворы. Ее ждут с нетерпением, чтобы поиграть в снежки, покататься по льду. Вот почему ребята бурно реагируют на этот текст. У них возникает цель — доказать, что все это неверно, что снежная зима очень желанная. Появляются рассуждения, в которых есть тезисы, аргументы и выводы. А если учитель говорит, что их доводы не очень убедительны, у детей усиливается стремление доказать свое. Причем учитель не требует выдвигать тезисы и аргументы, формулировать выводы. Ученики все это делают сами для

достижения своей цели, т. е. совершают самостоятельную добровольную речевую деятельность, конечно, при корректировке учителем. А в подобных условиях, как показывают наблюдения многих исследователей, способности ученика проявляются и развиваются раскованно. В описанном случае это — способность показать ошибочность мнения автора письма и доказать, что зима — прекрасная пора. Такая способность не дана изначально. Она возникает и развивается в благоприятных условиях. Именно такие условия и создал на уроке учитель. В результате этого речевой опыт учащихся обогатился умениями рассуждать, выдвигая тезисы и аргументы, делая соответствующие выводы, к чему стремился учитель на этом уроке, что и является педагогической целью урока. Итак, учитель достиг своей цели. Но своей цели достигли и ученики: они своими аргументами опровергли мнение автора письма и обосновали противоположное мнение. Цели учителя и учеников здесь различны, они не совпадают, но их взаимодействие обеспечивает конечный результат. Значит, обеспечивая целепорождение, тем самым формируем деятельность ученика, в которой он не то что «претерпевает деятельность учителя» (Ушинский К. Д.), а действует добровольно, непроизвольно, как ее субъект.

В практике школы нередко действует механизм целепорождения, но он пока остался незамеченным. Учителя стихийно пользуются этим механизмом, но полностью не используют его возможности, так как все это, в основном, делается неосознанно. В тех случаях, когда действует механизм целепорождения, учитель и ученые не замечают его, приписывают это феномену интереса, что не соответствует действительности. В методической литературе описано много примеров целепорождения, но ни один из них не рассматривается как таковой.

Практика показывает, что процесс целепорождения обеспечивается проблемным обучением. Во многих примерах, которые проводятся для иллюстрации проблемного обучения, есть целепорождение. Но, к сожалению, ни в одной работе, посвященной этому обучению, всерьез не рассматривается этот наиважнейший аспект проблемного обучения, хотя давно известно, что во всех случаях цель возникает в результате осмысления человеком проблемной ситуации, фиксации противоречия между старыми и новыми знаниями. Фактически учебная проблема — это вопрос, возникший в сознании ученика в результате проблемной ситуации, а поиск ответа на него является именно целью ученика. Такое проблемное обучение является проблемопорождающим видом. Вот почему подобное проблемное

обучение, на наш взгляд, является одним из видов целепорождающего обучения. С другой стороны, можно сказать, что такое проблемное обучение можно отличить от проблемонавязывающего, т. к. лишь при нем происходит целепорождение. Целепорождающую функцию проблемного обучения необходимо исследовать, так как в ней таится огромная возможность повышения эффективности учебной деятельности любого вида: познавательной, эстетической и т. п. Она особенно нужна для урока, где пока часто учебный материал просто навязывается ученикам. И это потому, что не учитывается цель ученика.

Покажем, как были реализованы изложенные выше положения при составлении поурочных планов-конспектов в работе со студентами во время педагогической практики. В учебнике «Русская речь» для V класса ученикам для изучения предлагался рассказ «Прошка». При составлении поурочного плана-конспекта по данной теме были сформулированы такие педагогические цели урока:

1) дальнейшее развитие критического мышления учащихся с использованием некоторых заданий учебника; 2) дальнейшее развитие умений аргументированной речи.

Достижение каждой из этих целей требует определенной работы. Например, для реализации первой цели учителю необходимо:

а) продуцировать речевые высказывания учащихся с использованием отдельных выражений из текста для развития речи (Прошке повезло. Прошка мог бы держаться и не заснуть и т. п.); б) помочь детям приобрести опыт критического мышления; в) научить аргументировать свою точку зрения.

Чтобы достичь названных целей, необходимо было породить такую деятельность ученика, которая обеспечила бы определенные изменения в его психике, т. е. произошли бы микросдвиги в критическом мышлении ученика и умениях аргументировать свою речь. Учитывая возможности текста и характер приведенных в учебнике заданий, в поурочном плане мы фиксировали и цель ученика. Для достижения этой цели ученик включался в деятельность, требовавшую опровержения ошибочного обоснования истинности своего мнения и т. д. С этих позиций мы со студентами пересмотрели некоторые из восьми заданий к тексту, которые были в учебнике. В них были внесены изменения с тем, чтобы создать условия, при которых у учащихся появится своя цель, порождающая их речевую деятельность. Изменения заданий заключались в следующем. Задание учебника требует: «Составьте связный текст из четырех предложений.

Используйте данные ниже слова и выражения: очень устать, хочется спать, держаться, заснуть». Такое задание, по нашему мнению, навязывая ученику определенную деятельность, создает искусственную ситуацию. Содержание данного задания мы изменили следующим образом: а) В рассказе говорится, что Прошка очень устал и поэтому ему хотелось спать. А может быть, ему хотелось спать просто потому, что было тепло? б) По мнению некоторых читателей, Прошка мог держаться и не заснуть. Как вы думаете, правы они? в) Есть и такие читатели, которые обвиняют Прошку, считая, что мальчику очень хотелось спать потому, что он сидел неподвижно. Можно ли согласиться с ними?

Выполняя задания, ученики высказываются по-разному. Одни соглашаются с мнениями читателей, другие доказывают истинность противоположной точки зрения, но самое главное — дети сами изъявляют желание говорить, добровольно включаются в речевую деятельность. В шестом задании учебника есть вопрос: «В чем повезло Прошке?» Предлагая этот вопрос, студент обращается к ученикам со словами: «Как вы думаете, ребята, действительно ли Прошке повезло? Я думаю наоборот, не повезло ему. Не попал бы он в теплое место, не случилось бы беды. Ведь все произошло оттого, что там удобно было спать. А вот ученики другого класса считают, что Прошка очень рано встал утром, потому и заснул. Было бы место холодное, неудобное, он бы все равно заснул. А вы как думаете?». Все остальные задания учебника по возможности трансформируются таким же образом.

Опыт составления и применения таких заданий показывает, что они способствуют созданию в классе естественных условий, при которых ученик добровольно включается в деятельность, посредством которой учитель достигает своей цели. Сначала эта деятельность стимулируется заданием учителя, а затем в процессе обмена мнениями во взглядах учеников возникают противоречия, которые побуждают их к новым, добровольным речевым поступкам. В подобных условиях у каждого ученика возникает цель: доказать истинность своего мнения, опровергнуть мнение другого как ошибочное и т. п. Именно эта цель и побуждает ученика к самостоятельной речевой деятельности. Иными словами, задания должны быть составлены так, чтобы в процессе их предъявления и выполнения у учащихся произошло целепорождение. Надо отметить, что, предлагая такие задания, учитель заранее определяет цели ученика, а также выбирает методы и приемы, создающие условия, при которых у учащихся происходит порождение цели. Для достижения намеченной им самим цели ученик «добровольно» включается в речевую деятельность, а это именно то, к чему стремился учитель. Итак,

на практике существует целепорождающее обучение, и необходимо начать его серьезное научное исследование, так как тут много нераскрытых резервов повышения эффективности урока — основной формы учебной работы школьников.

Необходимость исследования цели ученика и процесса целепорождения диктуется и тем, что когда на уроке у учащихся разнохарактерные цели, это мешает созданию коллектива и коллективной работы, в которую включены все. Если одни ученики ставят цель «зарабатывать» оценки, другие — избегать неприятностей, третьи — проводить время, четвертые — найти ответы на свои вопросы, то невозможно в таких условиях организовать работу всего класса и формировать коллектив. А когда на уроке учитель обеспечивает порождение единой цели, то это уже основа для сплочения коллектива, так как обеспечивается коллективная деятельность всего класса. Мы рассмотрели лишь некоторые вопросы, связанные с целями учителя и ученика, с соотношением этих целей, а также с условиями порождения цели учащихся на конкретном уроке. Существует и много других нерешенных проблем, требующих серьезных исследований, которые позволят открыть новые перспективы в повышении эффективности учебного процесса.

Литература

1. Актуальные вопросы формирования интереса в школе / Под ред. Шукиной Г. И. М., 1984.

2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.

3. Возрастная и педагогическая психология. М., 1984.

4. Гегель В. Соч. Т. 8. М., 1935.

5. Гришин Б. М. Целеполагание в условиях уроков // Советская педагогика 1985. N 2.

6. Дидактика средней школы. М., 1982.

7. Есаян Е. Л., Агабабян Г. М. Русская речь, учебник для 5 класса армянской школы. Ереван, 1980.

8. Ильина Т. А. Педагогика. М., 1984.

9. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. М., 1986.

10. Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения. М., 1948.

11. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976.

12. Литература в школе. 1979. 13. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23.

14. Методика обучения физике в школах СССР-ГДР / Под. ред. Зубкова и др. М.: Берлин, 1978.

15. Онищук В. А., Урок в современной школе. М., 1981.

16. Подласый И. П. Педагогика. М., 1999.

17. Сластенин В. А. Педагогика, М., 2000.

18. Терехов В. А. Цель и решения // Психологический механизм целеобразования. М., 1985.

19. Урок в восьмилетней школе / Под ред. М. А. Данилова. М., 1960.

20. Фейзенберг И. М. Проблемные ситуации и развитие активности личности. М., 1981.

21. Химия в школе. 1979. N 9. 22. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. М., 1977.

О концепции заинтересовывающего обучения

Предметом некоторых исследований, ставивших целью повышение эффективности преподавания русского языка в нерусской школе, стала сфера его функционирования в определенной нерусской среде. Это означает, что наконец-то учитывается значение изучаемого языка для практического его применения в повседневной деятельности учащихся. Создается реальная возможность работать более эффективно, а также обеспечить личную заинтересованность учащихся в изучении русского языка.

Известно, что ученики усваивают учебный материал не только путем логического понимания и запоминания, но и через переживание, являющееся необходимым компонентом усвоения. Оно возникает лишь тогда, когда изучаемый материал представляет собой субъективную ценность для личности ученика. А такое происходит в том случае, если материал имеет инструментальную природу, т. е. служит целям субъекта. Говоря об этом, необходимо учитывать, что любая познавательная деятельность, и не только она, неизбежно порождает оценку субъектом ее предмета, в соответствии с которой субъект проявляет заинтересованное либо равнодушное отношение как к этому предмету, так и к данной деятельности. То, что у нас в школе значительная часть учащихся не заинтересована учением, до последних лет объясняли непониманием учениками значения учения для них лично. Не вызывает сомнения тот факт, что само содержание образования и методы организации его усвоения не могут представлять объективной ценности для всех школьников одновременно. Этим и определяется негативное отношение к обучению. Признание такой реальности заставило ученых, занимавшихся проблемами преподавания русского языка в нерусской школе, всерьез изучить программные материалы и учебники для выявления их объективной ценности, их общеобразовательного характера с тем, чтобы внести в них необходимые коррективы. Стало уже аксиомой, что без определения сферы функционирования неродного языка в данной среде невозможно обеспечить объективную ценность его изучения для данного контингента учащихся. Иначе мы по-прежнему будем навязывать ученикам языковой материал и речевую деятельность, которые не только не будут приняты ими, но и неизбежно будут формировать негативное отношение к урокам. Следовательно,

организуя учебно-речевую деятельность ученика-армянина на русском языке, мы должны учитывать зону функционирования естественной речевой деятельности на этом языке в армянской среде. Владея этой деятельностью на учебном уровне, выпускник в дальнейшем сможет сам расширить зону функционирования языка, учитывая возникшую необходимость.

Так как объективная ценность чего-либо для ученика лично связывается с его объективными интересами, с пользой для него, необходимо разработать теоретическое представление о таком же интересе ученика на уроках, учитывая зону функционирования русского языка. При изучении этой проблемы мы столкнулись со странной позицией сторонников педагогической концепции познавательного интереса. Считая познавательный интерес основным мотивом учения, в общей концепции мотивации они не оставляют места для интереса ученика в качестве пользы, с чем мы не можем согласиться. Не вызывает сомнения, что материальные и духовные интересы являются основными побудителями человеческой деятельности. Однако в нашей педагогике это никак не отражено. Говоря об интересах ученика, педагогика, в основном, имеет в виду только его так называемый познавательный интерес, т. е. его внимание к чему-нибудь, предметное отношение, потребности и т. п. Результаты нашего исследования заставляют предположить, что существует важная причина появления такой односторонности, которая в целом характерна была для нашего общества. На февральском пленуме ЦК КПСС 1990 года было признано, что у нас реальные интересы людей приносились в жертву схематическим построениям. Десятилетиями противопоставлялись личные и общественные интересы людей, при этом последние выдвигались на первый план. У нас в какой-то степени даже неэтичными считались не только забота о личных интересах, но и разговоры на эту тему. Закономерно, что это явление нашло отражение и в педагогике. Воспитание было ориентировано на то, чтобы ученик не думал о собственных интересах, предпочитая им общественные. Поэтому и в концепции мотивации учения почти не существует теоретического положения о заинтересовывающем обучении, и в научном обращении не существует даже понятия «интерес» в значении «польза».

Возникает вопрос, как же ученые могли разработать целую концепцию познавательного интереса, издавать сотни монографий, статей, защищать диссертации и при этом ни словом не обмолвиться об интересе ученика как конкретной пользы для него, когда с давних пор лучшие умы человечества писали о закономерных связях интересов человека означающих

пользу для себя, с целями его деятельности. Видимо, этому способствовал тот факт, что в русском языке, как и во многих языках, слово. «интерес» обозначает и психологическое содержание (внимание, направленность, предметное отношение и т. п.) и объективное явление (польза, выгода, благо). Именно изучение словарной «биографии» слова «интерес» помогает выяснить, каким образом сторонникам концепции познавательного интереса удалось словом «интерес» обозначать лишь психологическое явление в нашей педагогике. В словаре Ф. А. Брокгауза и И. Я. Ефрона (Энциклопедический словарь, 1849 г., т. 3), слово «интерес» не имеет психологического содержания. В более широком значении оно определяется как участие, принимаемое человеком в каком-нибудь событии или факте, вызываемое как свойством факта, так и склонностями самого человека. В более тесном смысле слово «интерес» обозначает выгоду или пользу отдельного лица или известной совокупности лиц. Можно предположить, что эта «польза» и вызывает «участие». И в настоящее время глагол «интересоваться» обозначает участие ученика в каком-нибудь деле. Если мы говорим, что он интересуется физикой, то это значит, что ученик внимательно слушает объяснения учителя, читает соответствующую литературу, прилежно учится, задает вопросы и т. п. Как видим, первоначальное значение слова «интерес» (участие) сохранилось до сих пор, но почему-то оно реализуется только в отдельных выражениях.

В словаре В. Даля (Толковый словарь русского языка, Т. II, 1881 г.) слово «интерес» также не имеет психологического содержания. Первое значение слова «интерес» — это польза, выгода, прибыль, второе — соучастие, участие, забота, а третье значение — занимательность или значение, важность дела. Здесь же слово «интересный» в своем первом значении объясняется как «корыстный», а во втором — «занимательный», «завлекательный». В одном случае слово «интерес» обозначает объект (прибыль, польза, выгода), в другом — свойства объекта (полезный, важный, увлекательный). В словаре «150000 иностранных слов, вошедших в русский язык» (М., 1892 г.) слово «интерес» объясняется как имеющее французское происхождение, обозначающее выгода, польза, а «интересный» как занимательный, выгодный, полезный. Резкое изменение в толковании этого слова происходит в 1935 году. В толковом словаре Н. Д. Ушакова (Толковый словарь, М., 1935, Т. 1) оно приобретает новое содержание — внимание к значительному. Второе его значение объясняется как прибыль, выгода. При этом второе значение почему-то считается разговорным, несмотря на то, что «интерес» в

значении «польза», «выгода» — научное понятие для политэкономии, этики и социологии. Можно предположить, что именно в это время стало неэтичным говорить и писать об интересе личности в плане выгоды. Такое предположение подтверждается и тем обстоятельством, что в первом издании БСЭ (1937 г.) слова «интерес» нет вообще. Во втором издании оно появляется, но уже имеет лишь психологическое содержание — «направленность человека на приобретение тех или иных знаний» (1956 г.). В третьем издании БСЭ (1972 г.) вновь фиксируется значение этого слова как «выгода», «польза», однако как второстепенное.

В советском энциклопедическом словаре 1990 года это слово вновь не имеет значения «выгода», «польза». Сначала оно объясняется как реальная причина социальных действий людей. Однако неясно, что это за причина, каково ее содержание. Впоследствии эта неопределенность приведет к утвердившемуся в педагогике мнению, что именно познавательный интерес является причиной социальных действий. Такое мнение можно встретить в монографиях Г. И. Щукиной. В педагогическом словаре и энциклопедии слово «интерес» объясняется только как психологическое явление. Как в словарях, так и в педагогической литературе оно потеряло свое, на наш взгляд, основное содержание. В «Педагогическом словаре» (М., 1960) слово «интерес» объясняется как направленность человека на предметы и явления действительности, а интерес в обучении — как активное познавательное отношение учащихся к учению, к труду. В «Педагогической энциклопедии» дается такое же объяснение (М., 1960). И это, несмотря на то, что в педагогической литературе прежде существовало слово «интерес» в значении «выгода». Например, у Д. И. Писарева читаем: «Нетрудно заметить в системе личного соревнования серьезных недостатков. Во-первых, эта система совершенно изолирует интересы каждой отдельной личности. Даровитому человеку невыгодно тратить время на то, чтобы помогать бездарному» (Писарев Д. И. Избранные педагогические сочинения. М., 1951). Исчезновение содержания «выгода» в слове «интерес» вызывает недоумение, так как польза или выгода в экономическом или духовном плане являлись побудителями человеческой деятельности. Даже в основе так называемого познавательного интереса, а также познавательной деятельности человека лежит полезность, ожидаемое благо от результатов этой деятельности. Жизненная перспектива учения в средней и высшей школе побуждает к активной деятельности, если она связывается с будущими благами, выгодами и т. п. в экономическом или духовном плане.

Значит, слово «интерес» в своем значении «выгода», «благо» и «польза» очень важно в педагогике. Именно заинтересованность учебной деятельностью или ее результатами играет решающую роль в повышении эффективности учебного процесса. Здесь в настоящее время таятся огромные, абсолютно неиспользованные ресурсы.

Достаточно обратиться к великим мыслителям прошлого, чтобы убедиться, что «интерес», в смысловом значении «польза» всегда считался важнейшим побудителем человеческих поступков. Например, П. Гольбах интересом называл объект, с которым человек связывает представление о своем счастье (Избранные философские произведения, т. 1, М., 1963). Особое внимание к интересу в том же значении проявляет и К. Гельвеций. «Я применяю его (слово „интерес“ — С.М.) вообще ко всему, — пишет он, — что может доставлять нам удовольствие или избавить нас от страдания» (Сочинения в 2-х т., Т. 1. М., 1972).

Наши поиски показали, что в отказе от этого понятия не последнюю роль играла и личная заинтересованность исследователей и педагогов. Дело в том, что с давних пор ставится под сомнение реальность феномена «познавательный интерес» и соответствующее понятие. Об этом довольно подробно пишет Г. И. Щукина в монографии «Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся» (М., 1988). Как утверждает автор, к этому понятию проявили и проявляют негативное отношение многие ученые как у нас в стране, так и за рубежом, как в прошлом, так и в настоящее время. Они считают, что содержание понятия «интерес» тождественно содержанию понятия «внимание», «направленность», «потребность» и т. п., тем самым отрицая существование его как самостоятельного слова. И чтобы доказать беспочвенность таких утверждений, а также существование феномена «познавательный интерес», его «защитники» Г. И. Щукина и другие применили следующий прием. Они стали обращаться к высказываниям великих людей тенденциозно, пользуясь тем, что одним словом «интерес» обозначаются и психологическое явление, и понятие «польза». Например, Г. И. Щукина относит к психологическому понятию «интерес» все, что написано с давних пор о важности интереса в значении пользы и выгоды, не отличая психологического его содержания от его этического, экономического и социологического содержания. Не замечает этой разницы, на наш взгляд, преднамеренно, чтобы таким образом создать научный престиж понятию «познавательный интерес». Можно ли допустить, что она не знает о существовании другого содержания

слова «интерес»? По всей вероятности, нельзя. И вот почему. В своих монографиях она очень часто обращается к тем авторам, которые используют это слово не в психологическом его содержании. Например, еще в 1971 году в монографии «Проблема познавательного интереса в педагогике» Г. И. Щукина обращается к трудам А. Г. Здравомыслова, в которых речь всегда без исключения идет об интересе в его значении «благо», «польза» и в которых четко и определенно говорится об экономических и духовных интересах в том же плане. Вот что он пишет в 1960 году: «Проблема интереса рассматривается также в психологической и педагогической литературе. Мы сознательно не анализировали ее, так как, во-первых, рассматриваем здесь интерес не как психологическое понятие, а как социологическую категорию, а во-вторых, у психологов нет единой точки зрения по этому вопросу» (Здравомыслов А. Г. Проблема интереса в социологической теории. М., 1964, С. 35). В этой же книге автор пишет о том, что Гак Г. М. подверг справедливой критике одностороннее и по сути дела неверное определение понятия «интерес», данное во втором издании БСЭ, где «интерес» рассматривается только как психологическое явление. Нет сомнения, что любому читателю при чтении этих строк доступно понимание того, что одним словом «интерес» обозначаются два понятия: «интерес» как «благо» (экономическое и духовное) и «интерес» как психологическое явление (внимание, направленность и т. п.). Эти значения такие разные, что нельзя их считать частями или компонентами одного и того же феномена, как это делает Г. И. Щукина во всех своих трудах. В данном случае мы имеем дело с приемом, который характеризуется тем, что акты и взгляды ученых намеренно подводятся под заранее принятые идеи, либо причесываются в нужном направлении, а также выдергиваются цитаты, отвечающие заранее сформулированным представлениям. Приведем пример. «Сложность феномена „интерес“, — пишет Г. И. Щукина, — порождала различные суждения о его природе, оставляя, однако, за ним высокую оценку». После этих строк с тем, чтобы обосновать сказанное, она приводит цитату из книги К. Гельвеция: «На земле интерес есть всесильный волшебник, изменяющий в глазах всех существ вид всякого предмета» (Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. М., 1988. С. 6).

На первый взгляд кажется, что речь идет об интересе в психологическом смысле. Однако в действительности Гельвеций пишет об интересе в значении пользы. Вот полный текст этого его высказывания: «На земле интерес есть всесильный волшебник,

изменяющий в глазах всех существ вид всякого предмета. Не является ли мирный ягненок предметом страха и ужаса для незаметных насекомых? Бежим, — говорят они, — от этого кровожадного и жестокого зверя, этого чудовища, в пасти которого гибнем мы и наше поколение. Отчего он не подражает тигру или льву? Эти благородные животные не разрушают наших жилищ… Вот как различные интересы видоизменяют предметы, — заключает Гельвеций. — Лев в наших глазах жестокое животное, а в глазах насекомых — такой ягненок» (Гельвеций К. А. Сочинения. В 2 т, Т. I. М., 1972. С. 186–187). Не подлежит сомнению, что здесь слово «интерес» имеет значение пользы, а не обозначает психологическое явление, как представляет читателю Г. И. Щукина. Ссылаясь на научный авторитет Ф. Энгельса, Г. И. Щукина приводит следующее его высказывание, якобы относящееся к познавательному интересу: «Экономические отношения каждого данного общества проявляются прежде всего как интересы» (Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 2, С. 6). Но в данном случае Ф. Энгельс имел в виду экономические интересы, т. е. пользу общества. О том, что в данных строках речь идет о сугубо экономических, а не познавательных интересах, ясно написано и Здравомысловым А. Г. еще в 1964 году в его работе «Проблема интереса в социологической теории», с которой хорошо знакома Г. И. Щукина. Приведя это высказывание Энгельса, А. Здравомыслов пишет: «Следует отметить, что здесь всюду речь идет о материальных, экономических интересах, ибо интересы иного порядка непосредственно не связаны с производственными отношениями» (С. 27). Г. И. Щукина не могла этого не заметить, поэтому мы вправе считать, что с ее стороны имеет место выдергивание цитат в своих целях, в своих интересах.

Названная выше монография Г. И. Щукиной насыщена не только такими фактами, но и авторскими высказываниями, в которых речь идет якобы о познавательном интересе, а объективно фигурирует слово «интерес» в значении «польза». Приведем лишь один пример: «Рассматривая интерес как познавательную проблему через призму ценностей, — пишет она, — мы можем утверждать, что благодаря интересу объективный мир в какой-то степени приближается и человеку, становится ему не безразличным, а необходимым, ценным для его существования и развития» (С. 10). В этом суждении слово «интерес» означает «пользу», однако Г. И. Щукина относит все это к познавательному интересу. Так же неадекватно она объясняет понятие «практика». «Выявление значения научного открытия, изучаемой темы, решаемой задачи, — пишет она, — это и есть тот

ключ, который открывает путь к сознательному обучению, к интересу познавать. Зачем нужно знать? Что несет в себе это знание? В чем смысл данных способов? Все это углубляет интерес к овладению знаниями» (С. 80). В подобных ситуациях ученики хотят выяснить, насколько необходимым и полезным является для них изучение чего-то. А Г. И. Щукина во всех своих монографиях и статьях такой подход ученика к учению рассматривает только лишь с точки зрения познавательного интереса. Здесь имеет место заинтересованность полезностью деятельности, т. е. ученик хочет выяснить значение данной темы лично для себя, чтобы действовать соответственно. Когда человек старается познать сущность чего-либо и его значение лично для себя, это не означает, что им движет всего лишь познавательный интерес. Он это делает с тем, чтобы потом, после выяснения значения, действовать в соответствии со своими интересами. Эти интересы могут быть экономическими или духовными, реальными или мнимыми, но в основном они побуждают к познавательной деятельности, к познанию значения чего-либо лично для себя непосредственно или через общественные интересы. Значит, людей побуждает к деятельности интерес в смысле как польза. Учебная деятельность не составляет исключения. Негативное отношение учащихся к учению, в настоящее время принимающее угрожающий характер, в основном, является результатом безуспешного поиска учеником смысла в учении лично для себя. Не обнаружив значимости, полезности учения для себя, он проявляет негативное отношение к учебе.

Для поднятия научного авторитета концепции познавательного интереса Г. И. Щукина пользуется еще одним приемом. Обыкновенная речевая деятельность показывает, что как любой взрослый, так и ученик слово «интерес» употребляет многозначно, и не всегда оно обозначает познавательный интерес. Однако Г. И. Щукина любое высказывание ученика, где наличествует слово «интерес», считает доказательством того, что этот ученик проявляет познавательный интерес и именно этот интерес движет его деятельностью. Вот лишь один пример. «На все уроки (литературы — С.М.) приходишь с интересом, потому что каждый урок проходит увлекательно, доставляя удовольствие с кем-то поспорить, высказать свое мнение. Уроки литературы помогли мне лучше разобраться в некоторых произведениях. Интересных уроков по литературе XIX века было много. Почти все уроки проходили интересно. Литература показывает жизнь различных сторон. Литературные герои останавливаются перед многими важными проблемами, попадают в разные ситуации. В

подобных ситуациях окажемся и мы. И тогда литература указывает нам путь» (Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971. С. 159). В этих рассуждениях ученика, которые приводит автор, объективно фигурирует слово «интерес» в значении «польза», а не в его психологическом значении. Однако, пользуясь тем, что это слово многозначно, Г. И. Щукина считает, что ученик проявляет познавательный интерес, так как сам об этом говорит. Но ученик проявляет при этом заинтересованность, хотя употребляет слово «интерес», на первый взгляд, в его психологическом содержании.

Такой подход был перенят почти всеми авторами, писавшими об «интересе» не в значении «пользы». И в настоящее время вся педагогическая литература признает существование лишь познавательного интереса, и слово «интерес» в ней означает только внимание, направленность, желание и т. п. Приведем лишь несколько примеров. «В конце занятия ребятам были заданы вопросы, понравилось ли им работать вместе, заинтересовала ли работа в группах? Ответы и порадовали, и огорчили», — пишет С.Ю. Михайлова, рассматривая вопрос о том, как можно сформировать интерес к рабочей специальности. «Да, — отвечают дети, — вместе интереснее делать задание, можно помочь друг другу, посоветоваться» (Михайлова С.Ю. О коллективных и групповых формах работы на уроке русского языка // Русский язык в армянской школе. 1989. N 2. С. 46). Нетрудно догадаться, что ученики употребляют слово «интерес» в значении «польза», так как в действительности заинтересованность в такой работе у них появилась именно из-за полезности, выгодности совместной деятельности. Однако автор здесь видит лишь познавательный интерес. В статье «Учить без принуждения» в том же журнале того же года Есаджанян Б. М. пишет: «…Чувствуя себя „взрослыми людьми“, они (учащиеся), когда мы предлагаем им примитивные тексты, которые рассказывают о давно известном, теряют интерес не только к данному тексту, но к предмету в целом. Ученику надо давать текст, который несет ему новую информацию» (1982. N 1. С. 12). «А когда ученик чувствует, что слово, фраза, предложение пригодятся ему впоследствии, материал этот запоминается легче и прочнее» (там же). Здесь опять объективно присутствует «интерес» в значении «польза», однако автор все относит к познавательному интересу, потому что так принято в педагогике, где утвердилось монопольное положение концепции познавательного интереса.

Тот факт, что даже в статьях, где специально рассматривается проблема формирования интереса, имеется в виду только познавательный интерес, говорит о том, что педагогами не

признается феномен «интерес» в значении «польза». Например, в статье Базаковой Н. Ф. «Прививать интерес к русскому языку» (Русский язык в национальной школе. 1989. N 1) рассматривается только познавательный интерес. Даже там, где явно присутствует не психологическое содержание слова «интерес», автор видит только лишь познавательный интерес. Такой же подход обнаруживается в статьях Семенова С.К. «К усилению мотивации изучения русского языка» (там же, 1988. N 8), Р. Ш. Улумбековой «Когда на уроке интересно» (там же), А. А. Эйрамджян, «Ролевые игры на уроках русского языка» (Русский язык в армянской школе. 1988. N 5), С.И. Корнейчук, «Игры на уроках русского языка» (там же, 1989, N 5) и других авторов. В последние годы в учебниках педагогики или не пишут об интересе (Сластенин В. А. Педагогика. М., 2000), или пишут, имея в виду психологическое значение этого слова (Подласый И. П. Педагогика. В 2-х кн. М., 1999).

Считаем, что в понятийном аппарате нашей педагогики должно существовать понятие «интерес» в значении «польза», «благо», «выгода», тем самым создаются предпосылки для разработки концепции заинтересовывающего обучения. В настоящее время, когда широко распространяется идея личной заинтересованности в разумном ее сочетании с общественными интересами, думается, что педагогика также должна пересмотреть свои позиции в этой области.